

**UNIVERSIDADE DE CABO VERDE**

# **A Inclusão Das Crianças Com Deficiências Visuais No Ensino Infantil Regular**

---

**ANDRÉ BARETO DA MOURA**

**PRAIA, SETEMBRO  
2010**

André Barreto Da Moura

Inclusão Das Crianças Com Deficiências Visuais No  
Ensino Infantil Regular

Licenciatura em Educação de Infância

UNICV, Setembro

2010

**ANDRÉ BARRETO DA MOURA**

# **A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL REGULAR**

Trabalho Científico apresentado na  
Universidade de Cabo Verde para  
obtenção do grau de Licenciado em  
Educação de Infância, sob Orientação de  
Professor Doutor, **Alcides da Moura**

**PRAIA, SETEMBRO**

**2010**

**ANDRÉ BARRETO DA MOURA**

**A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL REGULAR**

**BANCA EXAMINADORA:**

.....

.....

.....

## Agradecimentos

É impossível realizar um trabalho desta natureza sem que pudéssemos contar com prestimosos apoios, colaboração e incentivos de muitas pessoas (conhecidos, amigos ou mesmo anónimos). Apraz-me com honestidade moral, reconhecer e agradecer a colaboração de todos quantos que de uma forma ou de outra, directa ou indirectamente me apoiaram nesta longa e difícil caminhada.

Gostaria, em primeiro lugar de agradecer a Deus pelo Dom da vida e pela saúde que me concedeu durante todo este longo percurso.

Uma palavra muito especial de apreço cabe ao meu orientador, **Professor Doutor**, Alcides Fernandes da Moura (Universidade de Cabo Verde) pela disponibilidade e amabilidade que teve em me ajudar com a sua brilhante capacidade técnica na orientação deste trabalho.

Aos meus familiares, pelas mais diversas colaborações e incentivos.

Quero exprimir a minha amizade e reconhecimento ao colega Nuno Barbosa, pela leitura e comentários pertinentes a este trabalho. A ele, sou grato.

Finalmente mas, não menos importante, um distinto muito obrigado é devido a Maria Isabel da Moura, minha irmã, que não só me ajudou financeiramente durante grande parte do meu percurso escolar ( do ensino preparatório ao Secundário), como teve a paciência de me acolher e aturar em sua casa durante todo o meu percurso Universitário. A ela sou eternamente grato.

Meu muito obrigado!

# Índice

<b>ACRÓNIMOS.....</b>	<b>7</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>8</b>
<b>Problema da investigação .....</b>	<b>13</b>
<b>Objectivos.....</b>	<b>13</b>
<b>Justificativa .....</b>	<b>13</b>
<b>Hipóteses .....</b>	<b>14</b>
<b>Metodologia Geral.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I: Fundamentação teórica da investigação .....</b>	<b>16</b>
<b>1. Conceitualização de Educação Especial .....</b>	<b>16</b>
1.1 Evolução Histórica da Educação Especial.....	17
2 Necessidades Educativas Especiais .....	19
2.1 Tipos de Necessidades Educativas Especiais .....	20
3 Inclusão .....	23
3.1 Educação Inclusiva.....	25
3.2 Escola Inclusiva.....	29
3.3 Formação de Educadores/professores para a Educação Inclusiva .....	30
4 Educação Especial Em Cabo Verde .....	35
4.1 População Portadora de Deficiência em Cabo Verde .....	38
4.2 Legislações e Documentos oficiais que suportam a Inclusão de pessoas com deficiências em Cabo Verde .....	39
<b>Capítulo II: Considerações Gerais Sobre Deficiências Visuais e Inclusão .....</b>	<b>41</b>
<b>1 Fundamentação teórica.....</b>	<b>41</b>
1.1 Definições e Conceitos de Deficiência visual.....	43
2 Inclusão da Criança Deficiente Visual no Ensino Infantil Regular .....	45
2.1 Diagnóstico e a avaliação clínica e funcional das deficiências visuais.....	46
2.2 O Processo de Educação, Ensino e Aprendizagem de Criança Deficiente Visual ( baixa visão e cega) .....	49
2.3 Como Ajudar o Aluno com Baixa Visão .....	53
2.4 Planificação da intervenção Educativa para crianças com baixa visão.....	55
2.5 Aspectos Psicológicos de Crianças com défice Visual .....	56
2.6 Orientação e Mobilidade de Crianças com deficiências visuais .....	58
2.7 O método braille .....	62

2.8 O Trabalho Pedagógico do Professor em Sala de Aula com Crianças Deficientes Visuais no Ensino Infantil. ....	64
2.9 A promoção de Auto-Estima da Criança Deficiente visual. ....	66
<b>Capítulo III: Caso Prático .....</b>	<b>70</b>
<b>Capítulo IV: Apresentação e Análise dos Resultados do Trabalho de Campo .....</b>	<b>74</b>
<b>1 Procedimento Metodológico .....</b>	<b>74</b>
2.1 Formação em NEE .....	78
2.2 Deficiências Visuais .....	79
2.3 Acompanhamento de Crianças com NEE.....	81
2.5 Participação das Crianças com Deficiências Visuais nas actividades planificadas pelo jardim .....	83
2.6 Plano para avaliar e Acompanhar Crianças com NEE.....	84
2.7 Integração de Crianças com Deficiências Visuais nos Trabalhos de Grupo.....	85
2.8 Relacionamento entre Crianças “normais” e Crianças com Deficiência Visual .....	86
2.10 Acompanhamento de Crianças Deficientes Visuais ao Jardim? .....	87
2.12 Opinião das Monitoras em relação à Inclusão de Deficientes Visuais no Jardim.....	88
3.1Entrevista com a Directora do Jardim “Sorriso” .....	89
<b>Conclusões e Recomendações .....</b>	<b>92</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>94</b>
<b>Anexo 1 – Questionários para monitoras .....</b>	<b>98</b>
<b>Anexo 2 - Entrevista com a Directora do Jardim Sorriso .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo 3 - Entrevista com a Mãe de uma Criança Deficiente Visual.....</b>	<b>105</b>

## Índice de gráficos

Gráfico 1 Nível de escolaridade.....	77
Gráfico 2 Formação em NEE.....	78
Gráfico 3 Deficiências Visuais.....	79
Gráfico 4 Acompanhamento de Crianças com NEE.....	81
Gráfico 5 Condições do Jardim para Receber Crianças com Deficiências Visuais (opinião da monitoras).....	82

Gráfico 6 Participação das Crianças com Deficiências Visuais nas actividades planificadas pelo jardim.....	83
Gráfico 7 Integração de Crianças com Deficiências Visuais nos Trabalhos de Grupo.....	85
Gráfico 8 Relacionamento entre Crianças “normais” e Crianças com Deficiência Visual.....	86



## **ACRÓNIMOS**

NEE –	Necessidades Educativas Especiais
OMS –	Organização Mundial da Saúde
INE –	Instituto Nacional de Estatística
LBSE –	Lei de Bases do Sistema Educativo
EE –	Educação Especial

## Introdução

O trabalho ora apresentado, cujo o título é “ **A Inclusão das Crianças com deficiências visuais no ensino infantil regular**” decorreu no âmbito do curso de Educação de Infância realizado na Universidade de Cabo Verde (UNI-CV), com o objectivo de cumprir um dos requisitos indispensáveis para obtenção do grau de Licenciado em Educação de Infância.

O presente estudo tem como objectivos conhecer os principais obstáculos enfrentados pelas crianças no processo de inclusão educativa; conhecer o dia a dia das crianças portadoras das deficiências visuais no jardim sorriso e finalmente, conhecer relação entre os agentes educativos (família e jardim), no processo de inclusão.

A inclusão e a participação são valências fundamentais para a dignidade humana e para usufruto e exercícios dos direitos humanos, o que em termos de educação se traduz numa igualdade de oportunidade.

Para González (2003: 58), *“a inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade dos meios a todos (...). Trata-se de dar opções, de lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada individuo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar”*

Em Cabo Verde, tem-se vindo a falar de educação em geral, deliberadamente, poucas vezes se fazem alusão à educação especial, pois, González (2003), defende que a educação inclusiva nasce a partir da educação especial.

Segundo Bautista, (1997), o termo Educação Especial é utilizado para designar um tipo de educação diferente daquela praticada no ensino “normal”. Era dirigida a alunos possuidores de algum défice ou *handicap* que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais.

A Educação Especial em Cabo Verde está passando por um processo de mudanças profundas, cabe aos Educadores/Professores e autoridades competentes reflectirem sobre este novo contexto, e tentar estabelecer estratégias eficazes para que essa educação se converta em iniciativas de qualidade, que culminem de facto no crescimento das crianças que dela necessita.

Começa-se a introduzir no discurso educacional Cabo-Verdiano, a palavra “educação inclusão”. Em relação a este termo, Kronbrg, (2003: 48) relembra-nos a definição de uma escola distrital de área de Roseville, que a define, como sendo *“ambiente de aprendizagem em que se reconhecem e se acolhem as diferentes necessidades de aprendizagem de todas as crianças, designadamente das crianças com NEE, apoiando essas mesmas necessidade numa variedade de formas”*.

No entanto, sabe-se por via de professores/educadores, que a educação inclusiva em Cabo Verde, está longe de ser uma realidade. faltam meios e especializações, as poucas salas de recursos existente são mal equipadas e, dotadas de professores sem formação específica para trabalhar com o processo de integração plena e sem nenhum preparo para trabalhar em parceria com o ensino regular, infelizmente essa realidade constitui regra em nosso meio, pois não existe salas de recursos específicos para apoiar crianças com deficiências visuais profundas.

Para melhor compreender, a inclusão de criança portadora de deficiências visuais, é apresentado um estudo de caso feito no “Jardim Sorriso”, sediada na Cidade da Praia – Cabo Verde. Neste jardim, tivemos a oportunidades de constatar um conjunto de entraves a saber: faltam formação e especialização para professores nas áreas de Necessidades Educativas Especiais, a inexistência de equipamentos e materiais didatico-pedagogicos para apoiar as crianças com NEE no processo da inclusão, inexistência de salas de recursos, estrutura física não adequada para permitir a circulação e mobilidade das crianças deficientes visuais, falta de rampas de acesso, ausência de uma equipa especializada de apoio a crianças que necessitam de uma educação especial.

Importa referenciar que quer a direcção quer os profissionais que trabalham no jardim, concordam com a inclusão de crianças portadoras de deficiências visuais e as demais crianças portadoras de deferentes deficiências no ensino regular. Contudo, reconhecem

que é necessário criar condições, sobretudo a nível de formação de professores, já que estes enfrentam enormes dificuldades na gestão curricular quando é confrontado com crianças com NEE na turma.

No “jardim sorriso”, constatamos uma forte vontade e uma grande sensibilidade por parte da direcção e dos profissionais na procura de condições para proporcionar as crianças ditas “especiais” condições para uma efectiva integração. Portanto, face a situação acima exposto, e não obstante haver vontade e sensibilidade, faz-se necessário reportar que não existe uma efectiva inclusão de crianças com deficiências visuais no “jardim sorriso”.

O processo de educação de uma criança portadora de deficiência visual requer procedimento e recursos especializados. Para que o crescimento global dessas crianças se efective verdadeiramente, é preciso que lhes sejam oferecidas muitas oportunidades de experiencias, e inúmeras habilidades devem ser trabalhadas. Com a formação e especialização dos professores, com a adequação da estrutura física do jardim e com aquisição de equipamentos e materiais didácticos é possível proporcionar uma educação inclusiva às crianças portadoras de deficiências visuais.

Para o efeito de estudo e considerando a natureza do mesmo, considerou-se pertinente como metodologia, a estratégia qualitativa e quantitativa, uma vez que seria realizado simultaneamente estudo, bibliográfico, estudo documental e estudo de caso.

No estudo de caso a tínhamos proposto utilizar as entrevistas, aplicação de questionários como método de recolha de dados, nos quais participaram a directora e todas as monitoras do “jardim sorriso” – Fazenda, no Concelho da Praia. Mas também entrevistamos uma mãe de uma criança portadora da deficiência visual que frequenta o jardim em estudo.

Importa salientar que a pesquisa bibliográfica ofereceu-nos oportunidades de analisar diferentes obras que explanam as ideias de renomados autores e pesquisadores que versam a temática em questão. A pesquisa documental (documentos oficiais e não oficiais - Leis, Regulamentos, Declarações e outros documentos nacionais e internacionais relacionados ao tema), permitiu-nos inteirar das grandes questões

educativas, tais como: Educação especial, Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva.

Das entrevistas (semiabertas), participaram a directora do jardim em estudo e a mãe de uma criança deficiente visual. Através da entrevista com a mãe da criança portadora deficiência visual passamos a conhecer com mais pormenor, a criança e o seu mundo fora da escola, constatamos também, que existe uma relação salutar entre o jardim e a família. Em relação a entrevista direccionada à directora, tivemos a oportunidade de conhecer com precisão principais constrangimentos que dificultam a inclusão.

Em relação a questionários, importa antecipar que participaram todas as monitoras (6), do jardim. Obtivemos através de questionários, informações importantes em relação a formação, especialização das mesmas e também as suas respectivas opiniões sobre a inclusão.

No que tange a organização dos capítulos, esclarecemos que o trabalho é constituído por quatro capítulos a saber:

No Primeiro Capítulo (I) optou-se por fazer uma abordagem meramente teórica, onde se discorreu sobre produções teóricas e científicas sob a égide de grandes autores como, Correia, Madureira e Leite, Bautista, Martins et al, que mais a frente teremos oportunidades de conhecer. Etribados nos estudos destes autores, conseguiu-se compreender com clareza, temas como Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão Educativa. Mas também, fez-se referencias a assuntos que versam sobre as orientações Internacionais que apelam e apresentam propostas sobre a Educação Inclusiva. Entre essas orientações destacou-se a Conferência Mundial sobre “*Educação para todos*”, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o “*Plano de acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*”. Por último, fez-se a observância de documentos oficiais e a legislação que os sustentam, no nosso país.

O segundo Capítulo (II), aborda considerações gerais sobre deficiências visuais, principalmente sobre crianças cegas e com baixa visão. Para isso citou-se alguns pesquisadores: Lowenfeld, Fraibergh, Cantavella, Ochaita, Vigostky, et al.

Também observou-se algumas conceituações a respeito, mostrando como fazer para detectar problemas nas crianças.

Ainda o mesmo capítulo aborda a inclusão das crianças com deficiência visual no ensino infantil, para isso aproveitou-se dos suportes teóricos versados pelos renomados autores, mostrando como é o processo ensino e aprendizagem das crianças deficientes visuais, como diagnosticar e avaliar os deficientes, discorrer sobre assuntos que versam os aspectos psicológicos da criança portadora de deficiência e por último observar como funciona o processo de orientação e mobilidade.

O Terceiro Capítulo (III), apresenta o resultado da pesquisa e as respectivas análises. Através das entrevistas e questionários aplicados à directora do jardim em estudo e as suas respectivas monitoras, conseguiu-se alcançar as informações importantes que nos levou a algumas constatações pertinentes tais como, o grau de instruções e nível de formação dos profissionais que lidam com crianças portadoras de deficiências, opiniões das monitoras em relação à inclusão educativa, acompanhamentos por parte dos especialistas às crianças com NEE, equipamentos e materiais didácticos específicos para deficientes visuais, por último passamos a conhecer a como é o relacionamento entre as crianças ditas normais com as crianças portadoras de deficiências visuais.

O Capítulo (IV) e último, apresenta o relato de uma experiência de uma criança portadora de deficiência visual. Através da entrevista com a mãe de uma criança portadora de deficiências visuais e observações feitas no jardim onde está a criança, conseguiu-se obter informações de como foi detectada a deficiência, o seu grau de integração, o seu relacionamento com outros colegas “normais” e a sua participação nas actividades desenvolvidas na sala. seu antecedentes. Também obtivemos informações em relação ao núcleo familiar da criança, o seu meio, a aceitação da sua condição por parte da sua família e finalmente o seu historial de vida.

## **Problema da investigação**

Ainda no âmbito do projecto de investigação, considerando que Cabo Verde ainda está a dar os primeiros passos em matéria de inclusão educativa, ressaltamos a seguinte **pergunta de partida**: quais são os principais constrangimentos na inclusão de crianças com deficiências visuais?

## **Objectivos**

Quanto aos objectivos do trabalho, as propostas haviam sido:

**Objectivo geral:** conhecer os obstáculos enfrentados pelas crianças no processo de inclusão educativa.

### **Objectivos Específicos:**

- observar o dia-a-dia das crianças portadoras de deficiências visuais no “Jardim Sorriso”
- conhecer relação entre os agentes educativos (pais e jardim), no processo de inclusão.

## **Justificativa**

Relativamente à justificativa, apraz-nos antecipar que várias razões deram mote à escolha deste tema. Uma das razões prende-se com a abordagem demasiadamente generalista com que se tratam o tema (Necessidades Educativas Especiais). Após varias pesquisas e consultas realizadas, constatamos que a tendência é enfatizar os aspectos gerais da NEE, posto isso, achamos pertinente orientar a nossa investigação para uma área específica, que acabou por recair sobre a deficiência visual, com isso quisemos também participar na descoberta de praticas adequadas para educação de crianças portadoras de deficiências.

Uma outra razão têm a ver com o gosto que desenvolvemos na disciplina de Necessidades Educativas Especiais ministrada durante um semestre do curso de Licenciatura, achamos pertinente aprimorar e aprofundar os nossos conhecimentos nessa matéria, visto que enquanto futuro educador, na nossa actividade profissional

futura não é difícil depararmos com situações dessa natureza, por isso justifica-se o nosso interesse por essa matéria.

Como havíamos referenciado anteriormente, a carência de estudo de foro científico nesta temática específica em Cabo Verde, está na base da escolha, assim, quisemos contribuir para mais e melhores conhecimentos desta temática.

Por último, com este estudo, tencionamos responder um veemente apelo da ADEVC, na pessoa do seu Presidente Dr. Manuel Júlio (um invisual), que nos teria desafiado a fazer algo que possa valorizar e apoiar as crianças portadoras de deficiências visuais em Cabo Verde, visto que ainda se verificam muitos preconceitos a volta das mesmas. Segundo ele, essas crianças são vistas como “especiais”, que precisam de tudo e nada podem dar, *“é preciso mudar este cenário”*.

## **Hipóteses**

Tendo em consideração a pergunta de partida, anteriormente colocada, levantou-se as seguintes hipóteses de que:

1. os professores não estão devidamente habilitados com formação pedagógica, científica para darem respostas adequadas a crianças com necessidades educativas especiais, as escolas não têm salas de recursos de forma a apoiarem crianças com deficiências graves. Portanto, levantou-se a possibilidade de não haver uma efectiva inclusão de crianças portadoras das deficiências visuais no “Jardim Sorriso” – Fazenda, (concelho da Praia), devido a vários aspectos a saber:
  - os profissionais não estão preparados para darem respostas práticas à Educação Inclusiva, deste modo, as crianças poderão correr o risco de enfrentarem problemas ao longo do seu percurso escolar.
  - Inexistência de salas de recursos para apoiar crianças com deficiências severas, quando delas necessitarem.
  - Estrutura física (jardim) não responde às necessidades dos deficientes visuais, devido à falta de rampas de acesso e de iluminação adequada, essas situações criam problemas de orientação e mobilidades das crianças..



- inexistência de qualquer equipamento, materiais didáticos/pedagógicos específico de apoio à deficientes visuais.

## **Metodologia Geral**

Tendo em conta a proposta de estudo, optou-se por utilizar metodologias qualitativa e quantitativa. Com estas estratégias, podiam-se realizar simultaneamente estudos de foro bibliográfico, entrevistas, observações, aplicação de questionários enquanto método de recolha de informações.

Portanto, para a realização do estudo ora apresentado, foi resgatado criticamente a produção teórica (bibliográfica) de proeminentes autores e especialistas envolvidos com a problemática, é de se referir que através da pesquisa bibliográfica, foi possível conhecer e analisar diferentes perspectivas e metodologias que versam a esta temática.

Recorreu-se também, a questionários e entrevistas direccionados as monitoras, directora do “jardim sorriso” e uma mãe de uma criança portadora de deficiência visual, estas estratégias permitiu-nos recolher informações precisas em relação a questão em estudo.

Foi feita o uso da observação em salas de actividades/aulas, como resultado da observação, apresentou-se o relato de uma experiência ( o dia-a-dia da criança portadora da deficiência, a sua integração no jardim, o seu grau de socialização...) no Jardim Sorriso – Fazenda – Praia.

## Capítulo I: Fundamentação teórica da investigação

### 1. Conceitualização de Educação Especial

Segundo Bautista (1997: 9),

*“o termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição segregada para uma unidade ou centro específico”.*

Bautista (1997) relembra-nos que a Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou *handicap* que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais, para o mesmo autor, o conceito de Educação Especial mudou, argumenta que a Educação Especial decorre agora pelas mesmas vias que a Educação Regular. Afirma ainda, que a escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.

Segundo Madureira e Leite (2003) a educação especial tem sido nos últimos anos alvo de mudanças que fizeram com que as crianças com NEE, que no passado foram discriminadas, maltratadas e catalogadas de nomes pejorativos, viessem a participar e a beneficiar de uma educação menos estigmatizante e que aproxima da de crianças do ensino regular.

A Lei de Base 103/III/90 do Sistema Educativo Cabo-verdiano considera a “Educação Especial” como uma das modalidades especiais de ensino, é entendida como educação para crianças deficientes e sobredotadas.

## **1.1 Evolução Histórica da Educação Especial**

Desde sempre houve sempre quem tivesse necessidade de um atendimento especial, ou pessoas portadoras de alguma deficiência. A sociedade criou sempre à volta dessa camada da população “ diferente” um certo número de receios, medo e preconceitos, ignorando-as e deixa-las à margem da comunidade.

Na maioria dos Países com registos históricos à Educação Especial, as instituições chamadas a cuidar das pessoas deficientes eram de tipo asilar, criadas por organizações de caridade ou benevolência, onde lhes eram assegurados os cuidados indispensáveis à manutenção da vida, isto é, as necessidades de ordem física mínimos.

As primeiras legislações que criam serviços públicos de atendimento aos deficientes, atribuíram responsabilidades médicas em matéria de cuidados e tratamentos. Este tipo de tratamento foi organizado em grandes instituições, segregadas da comunidade, e dependentes dos serviços de saúde e dos assuntos sociais e de benevolência.

Segundo Madureira e Leite (2003), grande parte dos autores que se versaram sobre este assunto, separaram as fases do atendimento em quatro:

### **Primeira Fase**

Os autores não precisaram a data do seu início. É marcada pela exclusão. Nesse período há notícias de que na antiguidade clássica registava-se prática do infanticídio contra os bebés deficientes, em algumas cidades como Esparta. Na Idade Média os deficientes eram tidos como estando possuídos pelo demónio, sendo submetidos a exorcismos e, por vezes, abandonados sozinhos em matas e florestas.

Mais tarde, nos séculos XVII e XVIII, respectivamente, os deficientes eram internados nos asilos, hospícios ou prisões, tratados com frequências de criminosos por se considerar que deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais.

Nessas instituições de “acolhimento”, os deficientes jovens cresciam junto com idosos, marginais e indigentes, não lhes sendo prestado qualquer atendimento especializado que ia ao encontro das suas respectivas necessidades.

Esta fase, ficou marcada com o início de algumas experiências consideradas positivas perpetuadas por alguns autores (Léon; Bonet et al), nomeadamente, a educação pela primeira vez, de doze crianças surdas, criação da primeira escola pública para surdos e criação do sistema Braille para crianças cegas.

### **A Segunda Fase**

Terá iniciado no séc. XX, é marcada pela institucionalização especializada de pessoas deficientes, é também a fase em que se deu um impulso decisivo aos processos de intervenção em **Educação Especial**.

Sob a égide de Montessori e Décróly, cit. In: Madureira e Leite (2003) desenvolveu-se nesse período, a que se designou da “pedagogia científica” que começaram por se debruçar sobre os alunos com deficiência, vieram contribuir para as profundas reformas escolares na Europa da época.

Por sua vez, Galton e Binet, cit. In: Madureira e Leite (2003) desenvolveram técnicas de avaliação da inteligência, que foram depois muito usadas na classificação dos níveis de deficiência intelectual e na possibilidade da educação ou treino de alunos deficientes; Itard (idem), estudou a deficiência auditiva e a deficiência mental e desenvolveu propostas de educação a indivíduos deficientes baseadas no treino sensório-motor.

Portanto, é de se notar que esta segunda fase houve uma mudança de paradigma, passou-se de perspectiva assistencial para perspectiva clínica a qual foi estabelecendo gradualmente, a partir dos trabalhos científicos realizados.

### **A Terceira Fase**

Marca as décadas dos anos 30 e 40 do séc. XX e é caracterizada pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolaridade básica. É nesta fase que nascem a pedagogia diferencial e a educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade.

Essas medidas contribuíram para o aparecimento de metodologias de ensino especiais e levaram à organização das instituições de atendimento dos deficientes a criação de escolas ou de classes especiais, funcionando estas últimas, anexas às escolas regulares.

### **A Quarta Fase**

Surge a partir dos anos 60 do séc. XX, com as mudanças sociais, políticas, económicas e culturais da sociedade ocidental, apareceu uma nova abordagem pedagógica, o cunho marcadamente segregacionista deu lugar a uma inserção progressiva das crianças e dos jovens nas estruturas regulares do ensino.

## **2 Necessidades Educativas Especiais**

O termo Necessidades Educativas Especiais surgiu pela primeira vez em relatório Warnock (1978). Considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial Bautista (1997: 9).

Para Madureira e Leite (2003: 31) Necessidades Educativas Especiais, pode ser definida como:

*situações onde são evidentes dificuldades na aprendizagem, ou seja em aceder ao Curriculum oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno”.*

Correia (2003: 17), afirma que:

*“os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas<sup>1</sup>, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.*

---

<sup>1</sup> Conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais (...). Correia (2003:18)

Brennan (1988) cit.in: Correia (1999: 48) ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

*“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”*

Esta definição consubstancia o preceituado no Warnock Report (1978) que, ao referir-se às NEE, dá ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes.

Concordamos com Correia (1993), pois este autor refere-se ao conceito de NEE, afirmando que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

## **2.1 Tipos de Necessidades Educativas Especiais**

Correia (1999: 49), ao referir-se a tipos de NEE, diz que estas encontram-se divididas em dois grandes grupos: **NEE permanentes** e **NEE temporárias**

As **NEE Permanentes**<sup>2</sup> são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com o progresso do aluno no seu percurso escolar.

Neste grupo, segundo o autor, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abordam portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processo lógico, físico, emocional e outros ligados à saúde do indivíduo.

---

<sup>2</sup> Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno; as adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno (Correia, 2009)

Para se ter uma ideia mais precisa da população em causa, Correia (1999:51) apresenta um conjunto de categorias específicas:

#### *NEE de carácter intelectual*

Neste grupo fazem parte, as crianças e adolescentes com deficiência mental, intelectual e comportamento adaptativo que lhes provocam problemas na aprendizagem, quer académico ou social. Fazem parte ainda, nesse grupo indivíduos dotados e sobredotados cujo o funcionamento intelectual e potencial de aprendizagem é superior à média, embora tenham uma inteligência por cima da média, esses indivíduos estão sujeitos a experimentar insucesso escolar, caso os programas não estejam em consonância.

#### *NEE de carácter processológico*

Esta categoria, segundo Correia, (1991); Bullock (1992) é de difícil definição, caracteriza-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas.

#### *NEE de carácter emocional*

Esta categoria engloba essencialmente o grupo de alunos cujas perturbações são de tal maneira graves que põem em causa quer o sucesso escolar quer, mesmo, a sua segurança e a daqueles que os rodeiam. Nela se incluem as psicose e outros problemas comportamentais. É de se notar a falta de consenso entre os autores na definição e terminologia desta categoria.

#### *NEE de carácter motor*

Este grupo de alunos engloba todos aqueles cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema (de origem orgânico ou ambiental) que venha provocar-lhes incapacidades de mobilidade. São exemplos: a paralisia cerebral, a espinha bífida (...) ou, mesmo acidentes que venham afectar os movimentos.

### *NEE de carácter sensorial*

Neste grupo incluem-se, principalmente, os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afectadas. No que diz respeito a visão, segundo Correia (1999), podemos considerar duas subcategorias: os cegos e os amblíopes<sup>3</sup>

Portanto, os tipos de NEE permanentes, são problemas que acompanham o aluno durante todo o seu percurso escolar, perante este facto, medidas adequadas devem ser levadas a cabo por forma a evitar o insucesso escolar.

Concordamos com Correia (1999) de que essas necessidades exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno e essas mesmas adaptações devem manter-se durante grande parte ou todo o percurso escolar.

### *As NEE temporárias*

Segundo Correia (1999) as NEE temporárias<sup>4</sup> são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar.

Correia (1999) cita os quadros de referência, que sugerem alguns pressupostos educativos importantes ao procederem à caracterização do desenvolvimento de crianças com NEE:

- Estes alunos desenvolvem-se através da mesma sequência de estádios que os alunos “normais”, mas em ritmos mais lentos nas áreas de aprendizagem em que apresentam problemas;
- O seu desenvolvimento depende do mesmo conjunto de princípios aplicáveis às crianças “normais”, isto é, o seu desenvolvimento depende da interacção com o meio e será favorecido por um ambiente de aprendizagem activo em que é dada grande ênfase à prática e participação da criança desde os primeiros anos de vida.

---

<sup>3</sup> Patologia de foro visual, com limitação funcional e sem aparente lesão orgânica (Ladeira e Queirós, 2002, P:63)

<sup>4</sup> Problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores: desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional ; problemas relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo (Correia, 1999)



Segundo Piaget, cit.in: Correia (1999), é necessário um “processo de equilibração”, isto é, uma prática educativa cuidada para a progressão nos estádios, incluindo o ajustamento construtivo entre o estágio de funcionamento da criança e o ambiente de aprendizagem.

Correia (1999), faz referência a vários estudos realizados para a pré-escolar, que indicam claramente que o funcionamento intelectual e o desenvolvimento geral podem ser influenciado por um ambiente precoce, rico e estimulante: encontram-se aumentos significativos no funcionamento cognitivo como resultado de uma aprendizagem “activa”, interação positiva e equilibração em termos de estádios de desenvolvimento.

Sustentando nos estudos realizados por vários autores (Piaget et al), Correia (1999), conclui, deste modo, que os objectivos educacionais para as crianças com NEE, particularmente aquelas com NEE temporárias, não diferem das das outras crianças “normais”, que é melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos de aprendizagem.

Portanto, diferentemente da NEE permanente, NEE temporárias são caracterizados por problemas ligeiros ou perturbações menos graves, que ocorrem num certo período do percurso escolar do aluno. Problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.

### **3 Inclusão**

Para compreender a inclusão educativa, recorremos a Soares (2003: 48), que a define como: *“um ambiente de aprendizagem em que se reconhecem e se acolhem as diferentes necessidades de aprendizagem de todas as crianças, designadamente das crianças com NEE, apoiando essas mesmas necessidades numa variedade de formas”*.

Este autor acrescenta ainda, que em termos operacionais a inclusão significa - Educar todas as crianças e jovens num único sistema educativo em que:

- Os alunos com NEE são membros da mesma comunidade escolar, como semelhantes e irmãos;
- Os alunos com NEE serão colocados em níveis e classes apropriados à sua idade;

- Os alunos com NEE têm um programa educacional individualizado em que se incluem tanto os aspectos curriculares como os institucionais;
- Os apoios especializados (serviços de educação especial) são postos à disposição na escola regular e no meio comunitário.

Isso demonstra que a inclusão não se faz de qualquer forma, é preciso levar em conta alguns parâmetros que são importantes e indispensáveis para alcançar a inclusão propriamente dita. É preciso levar em conta o grau de dificuldades de cada aluno, a faixa etária, o currículo escolar, conhecer o seu meio comunitário (...)

Para Garcia Pastor ( 1996) cit. In: Gonzales (2003: 59), em linhas gerais, a educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade – e a cada cidadão de uma democracia - o direito inalienável de pertença a um grupo e a não ser excluído.

Correia (2003), chama atenção para aquilo que ele classifica de um conjunto de “retórica” e “chavões” à volta desse conceito, alerta sobretudo em relação às afirmações como: “ *uma escola para todos*”, “*todos os alunos devem aprender juntos*”, “ *todos os professores devem ensinar todos os alunos*”.

Essas afirmações na perspectiva de Correia (2003), afiguram-se sem sentido porque criam muitas confusões e tendem a desviar a atenção do essencial, que é a criança, neste caso a criança com NEE, que traz consigo um conjunto de características e de capacidades, mas também de necessidades, a que importa dar atenção no sentido de maximizar o seu potencial.

O conceito de inclusão, segundo o autor, deve ser flexível para poder permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências.

Assim, na perspectiva de Correia (2003:16): “*Inclusão é a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos*

*adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado (de técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades”.*

Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser complementados com tarefas que envolvem uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.

Ainda, Pearpoint e Forest (1992). Cit. In: Correia (2003: 60), afirmam que *“a opção de inclusão significa o fim da rotulação da educação especial, das classes especiais, mas não o final dos apoios e serviços necessários em aulas integradas”*. Segundo os mesmos autores, não é aconselhável que se lancem ou que se mudem as crianças com NEE para as classes da escola regular sem o apoio adequado, sem o apoio de diversos especialistas e sem deixar de prestar a sua ajuda a qualquer aluno anteriormente rotulado, ou não, que dela possa necessitar.

Compartilhamos com Correia (2003), pois deve-se dar espaços aos alunos com NEE na classe regular mas, ter sempre em atenção que está-se perante crianças que precisam de intervenções especializadas. Isto é, a estas crianças devem-se-lhes ser garantidos apoios adequados (apoios de diversos especialistas) às suas características e necessidades.

### **3.1 Educação Inclusiva**

Segundo Correia (2003), os finais dos anos Setenta foram importantes para a inclusão, foi a partir dessa data é que se começou a reconhecer que os alunos com NEE tinham grandes possibilidades de alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo assim, fazer parte integrante do sistema regular do ensino.

Mas, foi nos anos oitenta, concretamente em 1986, é que os autores, defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE profundas e reconhecimento público de que a escola abdicava-se de cumprir o seu papel ao não dar respostas educativas para todos, é que forçaram a reestruturação do sistema educativo.

Em 1986, a então Secretaria de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, fez um discurso que apelava para uma mudança radical no que dizia respeito ao atendimento das Crianças com NEE e em “risco educacional”.

Will (1986), afirma que: “*dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas, cerca de 10% eram alunos com NEE e que os outros 10 a 20%, embora não fossem considerados com NEE, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com a sua realização escolar*”.( In: Correia et al, 1999: 32).

Portanto, dessa percentagem elevadíssima, obrigou-a a afirmar que os números só por si sustentavam a procura de novas estratégias que promovessem o sucesso escolar desses alunos.

Segundo Will (1986) cit. In: Correia et al (1999), a solução passava por uma cooperação entre os professores do ensino regular e da educação especial por forma a analisarem as necessidades dos alunos e traçar estratégias para as suprir.

Nascia assim, a partir da intervenção da Will (1986), um movimento denominado de *Regular Education Initiative* (REI) (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação), em que defendia:

“ *a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente*” e incentivava os educadores, pesquisadores e outros estudiosos a “*encontrar formas de atender o maior numero de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e os outros serviços especializados a associar-se ao ensino regular*”. (In: Correia et al, 1999: 32)

Segundo Correia (2003: 19) do movimento *Regular Education Initiative* REI (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação), deu mais tarde lugar ao *movimento da inclusão*., sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de

um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasce assim, as escolas inclusivas.

O movimento da inclusão “apela, assim, para uma escola que tenha a “criança-todo”, não só a “criança-aluno” e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – *académico, socioemocional e pessoal*, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1999: 34).

Para Madureira e Leite (2003), a perspectiva inclusiva, terá ganhado corpo nos anos noventa, decorrente das críticas que foram sendo desenvolvidas por vários autores à integração e às práticas educativas vigentes, que continuava a permitir que alguns alunos ficassem fora do sistema educativo, quando este não dispunham de meios que visassem dar respostas às suas necessidades.

Na perspectiva referida pela Madureira e Leite (2003), as dificuldades da integração são atribuídas às insuficiências e limitações existentes no currículo oferecido a todos os alunos. Nesta medida, defendem, que é imperativo que a escola inove e mude os currículos de forma a responder com sucesso a todos os alunos que a frequentam.

Os autores que defendem esta perspectiva, entendem que é fundamental o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes actores no processo educativo (professores, órgãos de gestão, educadores e técnicos especializados), visto que as análises de uma equipa multidisciplinar sobre limitações do currículo existente poderá detectar algumas dificuldades que os alunos enfrentam durante o seu processo educativo e a definição das alterações necessárias no currículo.

Madureira e Leite (2003: 35), chamam atenção para perspectiva inclusiva que:

*“preconiza uma escola inclusiva, capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, implica, necessariamente, o afastamento de uma visão tecnicista das dificuldades dos alunos (a habitual procura do método de ensino certo, das estratégias e dos materiais que serão mais*

*eficazes para determinado aluno) e a adoção de uma nova abordagem que valoriza os factores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem”.*

Segundo Madureira e Leite (2003) o desafio da educação inclusiva coloca-se com maior ênfase à escola, que enquanto instituição responsável pela educação de todos os alunos, deve velar pelo respeito aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, olhando-os como “válidos”, com capacidades para aprender e serem catalisadores de mudança.

Concordamos que a escola é o principal responsável pela educação inclusiva, por isso, ela deve procurar meios adequados, por forma a estar à altura de proporcionar respostas pedagógicas adequadas aos alunos com NEE. Nesta medida, a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos e não ao contrário, de modo a responder a diferença, sabendo que numa sala de aula há crianças com princípios, cultura e meios diferentes.

É a partir da Declaração de Salamanca (1994) sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que se preconiza uma educação inclusiva (...). Nesta declaração o conceito necessidades educativas especiais abrange *“todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”*. Declaração de Salamanca, (1994, Cit. In: Madureira e Leite, 2003: 35).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em colaboração com o governo de Espanha, em Junho de 1994, em Salamanca baseia-se também em premissa da igualdade de oportunidades, além de oferecer uma perspectiva totalmente inclusiva. Neste sentido coloca-se o seguinte manifesto:

*“As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-*

*eficácia de todo o sistema educativo” (UNESCO, cit. In: González: 59)*

### **3.2 Escola Inclusiva**

De acordo com Arnáiz e Ortiz (2003), a finalidade das escolas inclusivas, consiste em criar um sistema educativo que possa dar respostas às necessidades dos alunos. Porém, isto implica respeitar as características individuais de cada sujeito e desenvolver uma cultura de colaboração como base de resolução de problemas, facilitando, assim, o processo de capacitação de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como via para alcançar uma melhoria educativa.

Para Susan Stainback e William Stainback (1992) cit. In: Correia (2003: 63):

*“as escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver escolas comunitárias de apoios que favorecem a participação de todos os alunos sem qualquer distinção, acima de qualquer intenção de estabelecimento de categorias”.*

Desta forma, os apoios não serão organizados em classes especiais mas, em vez disto o corpo docente trabalha em equipa no desenho comum de actividades correspondentes ao currículo geral, de forma a adaptá-lo às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos, embora seja verdade que a complexidade desta tarefa exige um apoio ao corpo docente e um apoio académico e social ao corpo discente”.

Para estes autores, deverá ficar patente que, na escola inclusiva “ a responsabilidade reside no pessoal da escola, que deve dispor dos meios necessários para satisfazer as necessidades dos alunos (...) e, mais ainda, os profissionais, os pais, e os alunos devem definir como desenvolver um sentido de comunidade e apoio mútuo dentro do sistema normal”.

Desta feita, Stainback e Stainback (1992) cit. In: Correia (2003: 63), definem escola inclusiva:

*“como aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas*

*capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades”.*

Quanto às características da escola inclusiva, esses mesmos autores apresentam as seguintes:

- Diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva;
- Respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- Adaptação e diversificação do currículo normal;
- Apoio aos alunos dentro da aula;
- Colaboração entre os profissionais da escola;
- Participação dos pais na planificação educativa.

Das características apresentadas, é de se realçar que nas escolas inclusivas é dada a particular atenção à construção daquilo que Correia (2003), designou de “*comunidade educativa inclusiva*”, onde são envolvidos diferentes entidades: Estado, comunidade, família, escola e aluno. Portanto, todos são chamados a dar a suas respectivas colaborações.

Concordamos com Pearpoint e Forest, cit. In: Correia (2003), que a escola inclusiva deve cultivar valores como: a aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais, interdependência (...). Considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem.

### **3.3 Formação de Educadores/professores para a Educação Inclusiva**

Segundo Correia et al (1999) o sucesso da integração dependerá em grande parte do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam dar respostas às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes face à integração

Para Correia (2003), é razoável que todas as escolas preocupem com a formação do seu pessoal, de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados.



No caso da inclusão de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, se não forem levadas em consideração esta vertente (formação) assistirá a prestações educacionais inadequadas para alunos com NEE.

O autor é de opinião que pelo menos, os educadores e os professores de acção educativa necessitam de formação específica que lhes possibilitam entender minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, conhecendo essas problemáticas, estão, os professores e educadores em condições de traçar estratégias para lhes apresentar respostas educativas adequada.

Para Correia (2003), todos os agentes educativos de zona de influência devem estar aptos a responder às necessidades dos alunos com NEE, entende que é mais de capital importância formar professores do ensino regular em técnicas de integração, porque estão numa posição de responder mais adequadamente os alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento.

À medida que os professores adquirem mais competências, respondem com mais eficácia a criança com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e diminuem as demandas aos serviços de educação especial (Correia et al, 1999).

Ao referir-se, as instituições de ensino superior, Correia (1994) cit. In: Correia et al (1999: 161), afirma que estas podem desempenhar um papel de suma importância em matéria de formações: inicial, especializada e contínua. Em relação a formação de base (Inicial) e especializada do professor, quer seja do ensino regular quer da educação especial, o autor afirma:

*“ quanto a nós, e tendo em conta a filosofia da integração que nos parece um processo irreversível e que exige uma preparação diferente, quer do professor do ensino regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade com NEE, quer do professor de educação especial que deverá assumir um papel de apoio e de consulta, as soluções são variadas. Por um lado, defendemos a tese de que os cursos de formação inicial de escolas superiores de educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial*

*constituída por um mínimo de três módulos ( por exemplo: introdução à educação especial; Avaliação e programação em educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial) e até, um estágio de, pelo menos, um semestre. Só assim, a nosso ver, é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE, ou seja, o tipo de formação recebida permitir-lhe-ia identificar os casos em risco e intervir apropriadamente, com ou sem apoio do professor de educação especial. Naturalmente que os casos mais “graves” seriam encaminhados para o professor de educação especial e/ou para outros especialistas. Considerando este aspecto, então haverá necessidade de um outro tipo de formação mais especializada e que deverá ser do tipo pós-graduação. Aqui, o papel, quer das Escolas Superiores de educação e pelas Universidades, devendo os mestrados e doutoramentos ser da responsabilidade exclusiva das Universidades”.*

Concordamos com o autor, no que diz respeito às instituições do Ensino Superior, pois, este desempenha função charneira no processo de na capacitação e formação de professores, por forma a darem respostas adequadas aos alunos com NEE. Os três níveis de formações (inicial, especializadas e contínua), são quanto a nós, fundamentais para o êxito da integração/inclusão. A formação inicial, que é fundamentalmente direccionada a professores do ensino regular, pode revelar-se como um potente instrumento de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Também, é preciso que as instituições do Ensino Superior, promovam acções formações e capacitação por forma a dotarem, os professores de conhecimentos técnicos e científicos (especializados) para poderem responder com eficácia, os problemas que se lhes aparecerão.

Há no entanto, um outro tipo de formação que vai ao encontro às transformações radicais que se têm processado nos últimos anos na educação especial e que é a formação contínua. Em relação ao assunto Correia ( 1994) cit. In: Correia et al, (1999: 162), afirma:

*“parece-nos evidente que, para que o processo de integração vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as*

*aplicações praticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação.*

*Sistemática, uma formação em exercício durante a sua vida profissional. Em termos de educação especial, (...), a formação em exercício (continua) deve ser levada a cabo pelas Escolas Superiores de Educação, Universidades e outras instituições afins (...).*

*Quanto aos conteúdos a tratar, eles devem abordar um objectivo comum que tenha a ver com especialização e/ou sensibilização/formação do professorado nas matérias respeitantes à educação especial, fundamentalmente naquilo que diz respeito à apresentação, actualização e aperfeiçoamento de métodos, técnicas e programas de intervenção que tenham a ver com o desenvolvimento pessoal e social da criança com NEE, com técnicas de avaliação, com adaptações curriculares, (...).*

Compartilhamos da ideia do autor, de que a formação em exercício é fundamental para uma inclusão efectiva. Concordamos que a formação contínua deve ser um processo sistemático e praticado durante toda a vida profissional dos professores.

Correia et al (1999) defende que os professores do ensino regular devem ser preparados com as seguintes competências:

- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afectam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiencias de aprendizagem prescritas;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação afectiva com os pais;
- Proceder o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

No que diz respeito ao professor de educação especial, é fundamental que se desenvolva um programa de formação que promova aquisição das competências necessárias, por forma a desempenhar cabalmente as suas funções no trabalho com crianças com NEE.

No entender de Correia (1993) cit. in: Correia et al (1999: 163), um bom programa de formação deve levar o professor a adquirir as seguintes competências:

- Possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- Ter conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- Ter conhecimento aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das novas tecnologias aplicadas à educação especial;
- Ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem (...);
- Ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento;
- Ter facilidades nas relações humanas e públicas (contactos com administradores, gestores, colegas, pais e alunos).

Estando na posse das competências descritas acima, o professor de educação especial estará em condições para desempenhar um conjunto de tarefas, designadamente:

- *Planificação/programação*: desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro às NEE da criança/Jovem e às necessidades do professor do ensino regular tendo em consideração as etapas que constituem o modelo de avaliação educacional (...);
- *Prestação de serviços directos*: intervir nas áreas curriculares em que o aluno apresente problemas académicos e sociais;
- *Prestações de serviços indirectos*: prestar apoio ao professor do ensino regular (vantagem do aluno continuar no meio menos restritivo possível e vantagem do professor do ensino regular aprender técnicas que, posteriormente, poderá vir a utilizar com outros alunos com NEE);
- *Formação em serviço*: colaborar na formação do professor do ensino regular e do professor de educação especial não especializado;

- *Educação parental*: intervir no processo que estimule o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos;

- *Administração e gestão*: colaborar na elaboração de PEI, na formação e coordenação de equipas multidisciplinares, na organização de estudos de caso, etc.

As articulações entre o professor de ensino regular e professor da educação especial constituem condições indispensáveis para o sucesso da integração/inclusão.

É fundamental a união de esforços e trocas de experiências entre os mesmos na construção e desenvolvimento de programas adequados que colmatem as necessidades educativas de crianças que padecem duma intervenção especial. Concordamos com Correia et al (1999), que a educação especial e regular têm de elaborar, em consonância, programas educativos que partem do nível de realização actual do aluno e perspectivem e desenvolvam interacções que estimulem e favoreçam o seu crescimento positivo.

#### **4 Educação Especial Em Cabo Verde**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), como agencia internacional que responde pela educação, tem vindo a estabelecer eixos orientadores para a educação, cuja filosofia é proporcionar “Educação para todos”.

Em 1990, realizou-se na Tailândia (em Jomtien) a Conferência Mundial sobre “Educação para todos”, da qual resultou a “ Declaração Mundial sobre Educação para todos” e o “plano de acção para satisfazer as Necessidade Básicas de Aprendizagem”. Estes documentos contemplam assim, orientações para a implementações de acções que permitam garantir uma Educação para todos.

Tendo em conta as pessoas que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) houve necessidades de se reflectir sobre as estratégias a serem delineadas para fazer com que este grupo específico tenha seu direito `a educação garantido. Assim, em 1994 realizou-se em Salamanca, Espanha, a Conferencia Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, na qual participaram mais de trezentos

representantes de 88 governos – incluindo o de Cabo Verde – e representantes de 25 organizações internacionais.

Desta conferencia resultou a “Declaração de Salamanca”, a qual apresenta um quadro de acção com vista a incentivar e apoiar os diversos países/governos na implementação da Educação Inclusiva. Reafirmou-se assim, o “compromisso para com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser providenciado a educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais dentro dos sistemas regulares de ensino” (Declaração de Salamanca, 1994, P.1)

Do mesmo modo apelou-se a que todos os governos:

*“Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de Educação Inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma; estabeleçam mecanismos participativos e descentralizados para planeamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com Necessidades Educativas Especiais” (Idem)*

Como é evidente, as orientações internacionais apontam para a implementação da Educação Inclusiva e reafirma-se que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (idem, p.5)

Deste modo, devem ser criadas condições para que o sistema educativo possa dar respostas à diversidade de situações, respeitando as diferenças individuais. Assim, as escolas inclusivas “devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação

de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades” (Idem, p.5)

Contudo, afirma-se que nas escolas inclusivas:

*“As Crianças com Necessidades Educacionais Especiais devem receber apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação efectiva (...). O encaminhamento de crianças para escolas especiais, ou classes especiais ou secções especiais dentro da escola em carácter permanente devem construir excepções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular é incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança”* (idem).

Relativamente aos países que possuam poucas ou nenhuma escola especial – como é o caso de Cabo Verde – as orientações são em geral, que os governos devem “ concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados” (idem, p.5), havendo assim, necessidade de se dinamizar a formação de professores, criação de recursos adequadamente equipados e pessoal preparado que possam apoiar as escolas.

Alerta-se que “ a experiencia, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, beneficia delas” (idem, p.6). chama-se, atenção para o facto de que a maioria de alunos com NEE, nomeadamente os das áreas rurais é desprovida de tais serviços.

Sendo assim, os esforços dos governos devem concentrar-se na promoção de educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições económicas, incluindo sobre as escolas públicas e privadas.

Como se percebe, os diferentes países têm sido incentivados a desenvolverem a Educação Inclusiva como forma de responder a diversidade dos alunos. Logicamente

isto implica determinadas condições que vão desde a criação de dispositivos legais, formação de recursos humanos bem como recursos materiais e financeiros.

Neste contexto, a flexibilidade do próprio sistema educativo é uma questão fundamental e neste âmbito, as orientações são ainda no sentido de que haja flexibilidade curricular, ou melhor, que o currículo deve “ *ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. As escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a crianças com habilidades e interesses diferentes*” (idem, p.3)

Entende-se, portanto, que a implementação da Educação Inclusiva é um processo, e que paulatinamente vão-se criando condições para que ela seja uma realidade, pois é inquestionável a necessidade de se estender e respeitar a diversidade/diferenças individuais.

#### **4.1 População Portadora de Deficiência em Cabo Verde**

Segundo Censo 2000, 3,2 % da população do país são pessoas com deficiência, equivalendo à 13.948 pessoas.

No que tange ao tipo de deficiência é de se notar três categorias a saber:

- ✓ Motora: que abrange 52% da população com deficiência representando as paralisias cerebral, total e dos membros ou dos lados;
- ✓ Múltipla: representada por 7% (combinação de duas ou mais deficiências);
- ✓ Outras: representada por 41%, sendo esta uma categoria que inclui a cegueira, a surdez e a mudez parciais ou totais.

É de se realçar que 81% das pessoas com deficiência têm 15 anos e mais quanto ao nível de instrução se indica que:

- a) 1% Possuía, na altura do censo, o nível pré-escolar;
- b) 40% O Ensino Básico Integrado;
- c) 7% O secundário
- d) 5% a alfabetização;
- e) 1% os cursos médio/Superior
- f) 46% não possuía nenhum nível de instrução.



Os números acima apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística, são elucidativos e ao mesmo tempo desoladores.

Dão indicações evidentes de que é preciso desenvolver medidas de políticas adequadas de modo a suprir as barreiras e condicionalismos que impeçam os deficientes de ter as mesmas oportunidades de educação de uma pessoa “ dita normal”.

Os indicadores mostram o quanto o acesso das pessoas com deficiência à educação tem sido ainda condicionado e o quanto é necessário reflectir sobre acções e estratégias que possam permitir, de facto, o desenvolvimento de Educação Inclusiva no País.

#### **4.2 Legislações e Documentos Oficiais que Suportam a Inclusão de Pessoas com Deficiências em Cabo Verde**

Em relação as leis e outros documentos oficiais que dão suporte a inclusão de pessoas com deficiências em Cabo Verde, são:

- ✓ A Constituição da República<sup>5</sup> faz referência, no artigo 75, aos “ Direitos dos portadores de deficiência”, destacando o direito à educação.
- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo ( Lei 103/III/90): o artigo 36 trata da educação Especial; o 37<sup>6</sup> da educação de crianças com deficiência e o 38 da educação para as crianças sobredotadas. Esta lei prevê que as crianças com deficiência possam ser integradas no ensino regular.

Contudo, ela previa a possibilidade de que a “ Educação Especial” – como uma das modalidades especiais de ensino – pudesse ser desenvolvida em instituições específicas, o que do ponto de vista prático não veio a acontecer, não se tendo criado um sistema paralelo de ensino.

---

<sup>5</sup> 1ª revisão ordinária 1999, edição de 2000

<sup>6</sup> A Lei 113/V/99 altera a LBSE de 90 no que diz respeito à Educação de pessoas com deficiência são mantidos os conteúdos, alterando somente os números dos artigos.

Portanto, em Cabo Verde não foram criadas instituições especiais de ensino e esta não criação é reforçada pelas orientações internacionais mais recentes, pois a Declaração de Salamanca apela, com base em experiências de alguns países, que os governos concentrem esforços no sentido de desenvolverem escolas inclusivas.

- ✓ Lei orgânica do Ministério de Educação (2001): atribui responsabilidades à Direcção da Educação pré-escolar e Básica, bem como a Direcção do Ensino Básico e Secundário de promoverem a integração de crianças com NEE no ensino regular.
- ✓ Lei 122/V/2000: Estabelece as Bases Gerais da prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas deficientes. Esta lei reforça, entre vários aspectos, a integração das pessoas com deficiência no ensino e formação profissional.
- ✓ Plano Nacional de Educação para todos (2002): no que tange o Ensino Básico, concretamente as NEE, as medidas de política para o período 2003-2010 são o reforço da formação continua dos professores em matéria de NEE e adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com NEE.
- ✓ Plano Estratégico para a Educação (2003): reforça as medidas de políticas previstas no plano Nacional de Educação para todos, as quais incidem sobre:
- ✓ Integração nos programas de formação inicial e contínua de dos professores do Ensino Básico Integrado de temáticas ligadas ao ensino especial e à educação de adultos;
- ✓ Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- ✓ O reforço da formação contínua dos professores em matéria de NEE;
- ✓ Reforço das equipas concelhias de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem.

## **Capítulo II: Considerações Gerais Sobre Deficiências Visuais e Inclusão**

### **1 Fundamentação teórica**

Na literatura especializada deparou-se com algumas opiniões contraditórias entre os pesquisadores que estudam a deficiência visual. Fica evidente que as implicações variam de acordo com abordagem teórico-metodológica utilizada nas pesquisas, em diferentes momentos históricos.

Grande parte dos pesquisadores, entre eles, Lowenfeld (1964), Fraiberg (1982), Cantavella et al (1992), concordam que a ausência da visão implica uma organização mental diferente, e que a elaboração do pensamento, sem o apoio de imagens visuais e captação da realidade externa, ocorre de forma parcial e fragmentada, necessitando dessas pessoas de uma educação diferenciada.

Lowenfeld (1964) descreve três implicações ou limitações básicas que a cegueira impõe às pessoas: restrições com o meio ambiente, limitação na habilidade e possibilidade de mover-se e explorar o meio, restrição na variedade e qualidade de experiências.

“Devemos considerar que a visão é responsável por 80% das informações que recebemos do nosso entorno, as demais são apreendidas pelos outros sentidos: tacto, ouvido, olfacto e gosto, sem contar a integração e síntese de informações de informações que a imagem visual proporciona” (Lowenfeld, 1964: 62)

Os estudos de Vygotsky (1989), sobre os processos psicológicos do aluno cego, revolucionaram o conceito de educação especial, contestando as teorias que tratavam a deficiência visual apenas do ponto de vista orgânico, médico, sem trata-la ou compreendê-la como um problema social.

Esse autor estabelece, uma relação diferenciada entre a função do olho na espécie animal, que cumpre a finalidade biológica e a função de perceber e analisar o ambiente para maior adaptação, e na espécie humana, na qual o olho é um instrumento cultural,

pois a ausência da visão significa transformação de funções sociais imprescindíveis e, dependendo do contexto, pode comprometer todo o sistema de conduta.

Vygotsky (1989: 63) considera que a mediação<sup>7</sup> do outro pode actuar como instrumento, do mesmo modo que um microscópio ou um telescópio ampliam imensamente as experiências, entrelaçando-as estritamente no tecido genérico do mundo.

É incontestável a teoria de Vygotsky (1989) quanto ao valor da mediação sociocultural e, principalmente, quanto à contribuição que trouxe para a educação.

Nessa perspectiva, de fenómeno socialmente construído, pode parecer contraditório, essa teoria, uma vez que na ausência da visão, o aluno não se torna capaz de apreender e interpretar o mundo por um caminho diferente do vidente que seja próprio. Fica dependente de experiência do outro.

No entanto, referindo-se ao sistema Braille, Vygotsky (1989: 63) o autor enfatiza a importância da linguagem: “ a palavra vence a cegueira”, observando que mais importante do que o signo é o significado. Assim, pode-se compreender a importância da construção de significados e a elaboração de conceitos na educação de pessoas com deficiência visual, devendo ser, portanto, esses procedimentos educacionais construídos socialmente pela mediação da família e professor.

Segundo o SENAI (2001: 40), a visão é o mais importante canal de relacionamento do individuo com o mundo exterior. A cegueira sensorial foi sempre tratada, através dos séculos, com medo, superstição e ignorância. Na Idade Média, chegava-se a considerar a cegueira como um castigo dos céus.

Desde a Declaração de Salamanca, no encontro mundial de educadores na Espanha, em 1994, a inclusão de alunos portadores de deficiência visual em salas de aula regulares começou a fazer parte da pauta internacional dos profissionais da educação.

---

“A possibilidade que tem o cego de utilizar a vista de outra pessoa, a experiência do outro como instrumento de ver” (Vygotsky).

Esse documento apontou para uma meta a ser alcançada: hoje, não se discute mais se o aluno deve ou não ser incluído em sala regular, mas como será esse processo.

A criança cega precisa ser percebida como um ser inteiro, dona dos seus pensamentos, e construtora, ainda que em condições específicas, do seu próprio conhecimento. Considera-la como coitadinha e pessoa que precisa permanentemente de auxílio do outro e que em nada pode contribuir, é uma atitude que em nada contribui para sua felicidade.

Porém, educar uma criança cega não é uma missão simples: é uma opção profissional que exige muita entrega e profissionalismo do profissional da educação, para que o seu desempenho se transforme em algo de muito respeito e que lhe dê credibilidade.

### **1.1 Definições e Conceitos das Deficiências visuais**

A OMS, preocupada com a falta de critério de elegibilidade das pessoas para usufruírem de benefício de segurança social, fiscais, atribuição de subsídios e outros apoios, baseia-se num critério clínico para objectivar a definição de deficiência visual.

Segundo Ladeira e Queirós (2002), do ponto de vista clínico, um individuo pode ser considerado deficiente visual quando apresentar significativas limitações na acuidade<sup>8</sup> visual e no campo<sup>9</sup> visual

Ainda, Ladeira e Queirós (2002: 20), cita a Organização Mundial da Saúde (ICIDH; ICD-10, 1999), segundo esta organização a deficiência visual está organizada em 5 (cinco) categorias a saber:

- 1- *Moderada*: Acuidade visual binocular corrigida entre 3/10 e 1/10, com um campo visual de pelo menos 20°.
- 2- *Grave*: Acuidade visual binocular corrigida entre 1/10 e 1/20.

---

<sup>8</sup> Capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objecto a uma determinada distância (Ladeira e Queirós, p. 19)

<sup>9</sup> Distância angular que olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual de cerca de 180° sem mover a cabeça. (área correspondente a visão central e periférica). P.64

- 3- *Profunda*: Acuidade visual binocular corrigida entre 1/20 e 1/50, ou com um campo visual inferior a 10° mas superior a 5°.
- 4- *Quase total*: Acuidade visual binocular inferior a 1/50, com percepção luminosa preservada ou campo visual inferior a 5°.
- 5- *Total*: Cegueira absoluta com ausência de percepção luminosa.

Portanto, dessas categorias ressaltamos que as categorias: 1 e 2 (moderada e grave) são relativas a situações de baixa visão, enquanto que as categorias: 3, 4 e 5 (profunda, quase total, total) referem-se a situações de cegueira.

*Para Instituto Benjamin Constant (2004), há vários tipos de classificação de deficiências visuais. De acordo com a intensidade da deficiência, temos deficiência visual leve, moderada, profunda, severa e perda de total da visão. De acordo com a idade de início, a deficiência pode ser congénita ou adquirida. Se está associada a outro tipo, como surdez, por exemplo, a deficiência pode ser múltipla ou não.*

*O conceito de deficiência visual envolve dois grupos distintos: cegueira e baixa visão (congénita ou adquirida), ou visão subnormal, como é mais conhecida em nosso meio. As pessoas com visão subnormal constituem-se um grupo bastante heterogéneo e diferenciado em virtude das diferentes patologias, níveis e qualidade da visão residual, capacidade e eficiência visual e, principalmente, quanto às necessidades ópticas específicas.*

A revisão conceptual expressa nas últimas recomendações da OMS – Organização Mundial de Saúde e ICEVI – Concelho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual, em Bangkok, Tailândia, 1992 elaborou nova definição contendo critérios mais qualitativos do ponto de vista clínico, funcional e educacional.

*Cegueira*: perda total de visão em ambos os olhos ou percepção luminosa. O Código Internacional de Doenças (CID) considera a acuidade visual inferior a 0.05 ou campo visual inferior a 10 graus, após o melhor tratamento ou correcção óptica específica.

*Enfoque Educacional:* Perda da função visual que leve o indivíduo a se utilizar o sistema Braille, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação e leitura-escrita.

*Baixa Visão ou Visão Subnormal:* é comportamento visual em ambos os olhos, mesmo após o tratamento e ou correção de erros refracionais comuns, com acuidade visual inferior a 20/70 (0,3) e ou restrição de campo visual que interfira na execução de tarefas visuais

*Enfoque Educacional:* capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para actividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou máxima correção óptica, necessitando, portanto, de recursos educativos especiais.

Dolores (1999: 12) relata que, o Conselho Internacional de Educação de Deficiência visual e a Organização Mundial de Saúde recomendam que os critérios clínicos do Código Internacional das Doenças (CID) sejam utilizados para fins educacionais ou de reabilitação somente após incluir dados de outras funções visuais importantes, capacidades acomodativa e adaptação à iluminação, que são tão incapacitantes quanto a diminuição de acuidade e restrição de campo visual.

Desta forma, uma avaliação pedagógica deve completar, além dessas funções visuais, a percepção de cores, formas, contrastes, tamanho e tipos de letra, a esfera visual ( melhor distância e campo visual) para perto e longe. Essas são informações básicas essenciais para o processo ensino-aprendizagem e êxito do aluno que o professor especializado deve compartilhar com o professor do ensino regular.

## **2 Inclusão da Criança Deficiente Visual no Ensino Infantil Regular**

A escola sempre foi alvo de questionamentos e de conflitos porque expõe a diversidade e a comunhão de interesses, contradições, valores, expectativas, direitos, identidades. Os profissionais que nela actuam também ficam expostos, pois imprimem o modo de agir, as escolhas, as decisões e a organização dos tempos e dos espaços. Os efeitos dessa dinâmica na acção pedagógica permitem uma problematização das realidades vivenciadas e a valorização da dimensão criadora do trabalho. Trata-se de identificar as

relações que se estabelecem com o conhecimento bem como a dimensão cultural e seus reflexos nas interacções dentro e fora da escola.

A prática da reflexão, do dialogo e de trocas de experiencias, com diferentes pontos de vista, crenças e interpretações teóricas, tem suscitado, no momento, algum debate, polémica e até mesmo posições radicais quanto aos objectivos da educação especial, sua função e formas de actuação em Cabo Verde.

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congénitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira).

Segundo a OMS, citado por Ladeira e Queirós (2002), o individuo com baixa visão ou visão subnormal é aquele que apresenta diminuição das suas respostas visuais, mesmo após o tratamento e/ou correcção óptico convencional, e uma acuidade visual menor que 6/18 à percepção de luz, ou um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planeamento e/ou execução de uma tarefa.

## **2.1 Diagnóstico e a avaliação clínica e funcional das deficiências visuais**

O diagnóstico deve ser obtido através do exame realizado pelo Oftalmologista que pode lançar mão de exames subsidiários. Nos casos em que a deficiência visual está caracterizada, deve ser realizada avaliação por Oftalmologista especializado em baixa visão, que fará a indicação de auxílios ópticos especiais e orientará a sua adaptação.

Tanto os pais como os professores devem estar atentos aos problemas da criança. Mas, às vezes os professores podem perceber primeiro o problema. Alguns sinais de que algo vai mal são os seguintes: irritação constante dos olhos; aproximação constante do papel junto ao rosto quando escreve ou lê; dificuldade de encaixes ou actividades que exijam boa coordenação dos olhos e das mãos; tropeços frequentes por não enxergar pequenos obstáculos.



A visão subnormal passa, muitas vezes, despercebida a pais e professores, manifestando-se, com frequência, no momento em que aumenta na escola os níveis de exigência quanto ao desempenho visual da criança.

Por sua vez, a cegueira é mais facilmente detectada e, em consequência geralmente diagnosticada mais cedo.

Uma descoberta atempada e precoce, de qualquer dos problemas, pode constituir factor decisivo no desenvolvimento global da criança, desde que lhe sejam propiciadas condições de estimulação adequadas às suas necessidades de maturação , favorecendo o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, minimizando as limitações impostas pela incapacidade visual.

Segundo Ladeira e Queirós (2002), através da observação em contextos naturais dos sinais de alerta e da sintomatologia associada, complementadas por uma avaliação clínica, desenvolvimental e funcional, relativa às funções e capacidades visuais básicas, poderá ser feito um diagnostico preciso da patologia e estruturar-se a intervenção educativa que permita ao individuo a utilização eficaz da visão que possui, melhorando a sua qualidade de vida e adequando-se o seu processo ensino-aprendizagem.

Nem sempre é fácil detectar os problemas de visão e demonstrar as suas dificuldades , principalmente quando a criança é muito pequena.

Para Ladeira e Queirós (2002) Normalmente, quem detecta um eventual problema ou alteração da visão nas crianças, são os pais, professores/educadores e algumas pessoas que de uma forma ou de outra lidam com elas, desde que sejam observadores atentos em relação a alguns sintomas que podem ser indicadores ou sinais de alerta de uma deficiência visual.

Alguns dos comportamentos exibidos por crianças podem fornecer pistas acerca de como e quanto vê, mesmo antes de qualquer clínico/oftalmológico ou de rastreio visual.

Ladeira e Queirós (2002: 19), apresentam um conjunto de sinais de alerta a ter em atenção:

- olhos vermelhos ou raiados com sangue;
- lacrimejar frequente;
- visão de objectos “turvos” ou visão dupla;
- fechar os olhos ou franzir as sobrancelhas quando sai de casa ou da escola para o exterior ou quando entra em ambientes com pouca luz;
- esfregar os olhos (...).

Portanto, sempre que uma criança/jovem apresente alguns dos sinais atrás descritos e que os mesmos sejam verificados frequentemente, deverá recorrer-se ao medico/oftalmologista.

Para a criança deficiente visual fragilizada, não raro, pela situação de isolamento e dependência a que é geralmente submetida, as implicações podem ser maiores, favorecendo a eclosão de sentimentos de segurança, medo, ansiedade.

A adaptação satisfatória do individuo ao meio, depende em muito, segundo alguns autores “da provisão adequada de “suportes” capazes de psicossociais” visando à satisfação de necessidades de segurança, amor, ou seja, necessidade de ser protegida, de ser amada e aceita no seu novo meio.

Segundo Manzini (1999: 47), cabe à escola a provisão de tais suportes, através de todas as relações aí estabelecidas, principalmente entre o professor e o aluno, entre este e o seu grupo. Da atitude receptiva ou não do professor de toda a escola para com a criança, principalmente a deficiente visual há de resultar a sua efectiva adaptação e desenvolvimento ou problemas de insegurança e perda de auto-estima.

As dosagem óptima requerida para tais suportes, factor essencial para uma efectiva adequação e consequente adaptação do deficiente visual à escola pode ser obtida através da observação às suas reacções, do conhecimento das suas condições de vida, mediante contactos com a família.

Quando se destacam estes problemas os professores devem tomar algumas medidas como: entrar em contacto com os pais para troca de informações; posicionar melhor a criança em classe; aplicar os testes de acuidade visual na sala (teste do E). se houver

algum problema, encaminhar para um serviço de oftalmologia, com um relatório de observação.

## **2.2 O Processo de Educação, Ensino e Aprendizagem de Criança Deficiente Visual ( baixa visão e cega)**

São muitos os problemas que interferem no processo ensino-aprendizagem do educando e muito mais, são aqueles enfrentados pela criança com algum distúrbio visual. A escola e o educador, devem estar atentos a esta problemática e se nada se fizer, se não se intervir de forma activa e eficaz, a criança continuará perdendo tempo e acabando desistindo de aprender.

Mendonça et al (2008: 16), ao estudarem o papel da visão no desenvolvimento das aprendizagens, concluíram que a visão constitui um canal privilegiado de acesso ao mundo, constituindo a base de uma parte significativa das aprendizagens humanas.

Através da visão as crianças desenvolvem-se e aprendem naturalmente, sem que tenham que ser ensinadas, unicamente pelo facto de observarem, explorarem e interagirem com o mundo que as rodeia.

Concluíram ainda que, as crianças cegas ou com graves limitações visuais, a informação visual é inexistente ou recebida de forma incompleta e distorcida, o que limita a interacção com o meio, comprometendo assim, as aprendizagens acidentais e originando atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Segundo, mesmos autores, os sons e o tacto fornecem uma informação fragmentada do meio e as descrições verbais são dificilmente apreendidas nas primeiras idades o que determina a existência de características próprias de desenvolvimento nas crianças com deficiência visual, não seguindo exactamente as mesmas etapas dos seus pares normovisuais.

A criança com baixa visão por exemplo, pode ter problemas em acompanhar o ritmo de aprendizagem na sala de aula/actividade, porque não consegue ver para longe ou para

perto da mesma forma que os restantes colegas, porque o seu ritmo é mais lento, porque a luz tem variações que interferem no seu funcionamento (...).

Desta forma, Ladeira e Queirós (2002: 48), apontam alguns aspectos a se terem em conta na sala de aula/actividade:

- tipo de iluminação e posicionamento da luz para evitar insuficiência, encandeamento e reflexos.
- posicionamento da criança na sala posição e ângulo para o docente, colegas (...);
- postura de trabalho confortável de modo a criar as oportunidades de aprendizagem mais favoráveis;
- não forçar a criança a ter uma postura dita “normal”, nas actividades(...), pois pode estar a prejudicar o único ângulo de visão que ele possa ter;
- verbalização de todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível;
- falar de forma pausada, para que a criança que utiliza auxiliares técnicos, consiga acompanhar a exposição do professor;
- na apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, acetatos, outros), verificar se a criança consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processadas.

Somos da opinião de que a criança com baixa visão enfrenta inúmeros problemas no seu processo de ensino e aprendizagem. Ela recebe as imagens de forma condicionada e deficiente, por isso concordamos que é preciso ter em conta os parâmetros acima descritos, por forma a minimizar as assimetrias existentes entre a criança com baixa visão e a criança dita normal.

Belarmino (2001), estudando o desenvolvimento da linguagem em crianças cegas sem alterações adicionais, mostra que elas podem apresentar, em algum momento do seu desenvolvimento, estereotipais, alterações de linguagem, confusão na interpretação do meio, sem, contudo, caracterizarem-se como condutas patológicas, mas condutas temporais.

Bruno (2004) relata que foram feitas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças deficientes visuais sob diferentes perspectivas, como a psicanalítica de Fraiberg (1981), a de Hatwell (1980) e Guinot (1989), ambas na abordagem Piagetiana, consideram que essas crianças podem apresentar atrasos de dois a três anos na aquisição da função simbólica, o que será naturalmente compensado a partir do momento em que a linguagem assume a função de representação e de organização do conhecimento.

Ao fazerem referências em relação às implicações no desenvolvimento cognitivo de crianças cegas e com baixa visão, Mendonça, et al, (2002: 17), consideram que:

*“a visão, confere-nos uma imagem integrada do mundo. Sem esta fonte de informação os conceitos são construídos de forma parcelar, baseados em informações provenientes dos restantes sentidos e em descrições verbais, muitas vezes subjectivas e imprecisas, comprometendo o desenvolvimento conceptual e linguístico”.*

Segundo os mesmos, se não for dada particular atenção ao enriquecimento do input sensorial e à qualidade das informações visuais transmitidas verbalmente ou tactilmente, promovendo assim a combinação de informação proveniente de várias fontes de forma a que o cérebro consiga formar um todo, haverá tendência para repetirem conceitos, usando as palavras sem um conhecimento suficiente do seu significado.

Mansini (1994:24), analisando o perceber e o relacionar-se do deficiente visual numa abordagem fenomenológica, alerta para o facto que:

Na comunicação, a predominância da visão sobre os outros sentidos, bem como do verbal sobre o não verbal, faz com que os conhecimentos (percepções e intelecções) não acessíveis ao D. V. sejam utilizados pelo vidente ao falar com ele. Isto faz com esses alunos desenvolvam uma linguagem e uma aprendizagem conduzida pelo visual, ficando em nível de verbalismo e aprendizagem mecânica.

Os estudos de Leohardt (1984: 59) sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças cegas apontam o seguinte:

*“Sua maneira de perceber o mundo, que ele mesmo elabora, não é igual à da criança normal privada da visão. A diferença apoia-se na organização original que ele opera em sua modalidade sensorial (...) Não existe na realidade uma compensação sensorial mágica com a utilização dos outros sentidos (...) Será, pois, fundamental conhecer essa outra forma de ser, esta alteração e aceitá-la: é a única maneira de não conhecer a educação da criança cega como compensatória ou uma reeducação e, sim como aproximação diferente, necessária para uma organização totalmente distinta da pessoa”.*

Mendonça, Miguel et al (2002: 17), alertam-nos para as implicações no desenvolvimento de competências sociais dos deficientes, assegurando que sem a possibilidade de imitação dos seus pares e da utilização da comunicação não verbal, as competências sociais levam mais tempo a desenvolver-se, tornando-se mais complicada a aceitação por parte dos pares.

Para estes autores, só a vivência de situações sociais diversas e a existência de feedback por parte daquelas que convivem com as crianças poderão colmatar esta dificuldade, originando a adopção de comportamentos adequados do ponto de vista social e étário.

Compartilhamos com essas perspectivas de construção diferenciada e significativa do conhecimento e reconhecemos que a experiência visual, auditiva ou tátil integradas, são essenciais para a formação de imagens e conceitos, pois permitem ao aluno estabelecer relações imediatas e não-fragmentadas do seu meio.

Surge, desse modo, o papel da mediação social, diferente da cópia aumentada do real, como forma de comunicação que amplia as informações e experiências da pessoa com deficiência visual.

Nesse sentido, Bruno (1997:11) Fala sobre a necessidade do aluno com deficiência visual contar com pessoas disponíveis para que, através da comunicação e da interacção,

possam ajudá-lo a ampliar suas próprias experiências, a conhecer e a interpretar o mundo.

Estudos de Ferrell e Bruno (1997: 20) indicam que a deficiência visual pode interferir na aquisição e desenvolvimento dos conceitos como: conhecer e identificar objectos, estabelecer relações entre o que toca e o que ouve, possibilidade diminuída de estabelecer relações entre objectos e eventos.

Esse processo de elaboração de conceitos surge na criança cega por um caminho totalmente diferente da criança vidente: ocorre da parte para o todo, semelhante à construção de quebra-cabeça, (ferrell, 1997)

Somente quando todas as pequenas peças da informação estiverem postas juntas é que se forma o conceito e, para que isso ocorra, é necessário que as informações sejam consistentes, claras, concretas e concisas, possibilitando, desta forma, que as crianças alcancem níveis mais altos de aprendizagem.

Estamos de acordo que na educação das crianças cegas, a criação de situações que estimulem a curiosidade, a possibilidade de exploração do ambiente e a interacção com outros, proporcionando o maior número possível de experiencias diversificada, constitui pois o principio básico a ter presente.

Portanto, para isso, importa estimular todos os restantes canais sensoriais, ensinando-as a usá-los o mais eficientemente possível. Relativamente às crianças com baixa visão, a intervenção passa ainda pelo incentivo do uso da visão, ajudando-as a conferir significado às imagens que vêem (Mendonça e outros, 2002)

### **2.3 Como Ajudar o Aluno com Baixa Visão**

*“O Aluno com baixa visão pode ter problemas em acompanhar o ritmo de aprendizagem na sala de aula, porque não consegue ver para longe ou para perto da mesma forma que os restantes colegas “normais”, porque o seu ritmo é mais lento, porque a*

*luz tem variação que interferem no seu funcionamento”*

(Ladeira e Queirós, 2002:48).

Para que os alunos deficientes possam acompanhar com mais facilidade as actividades realizadas na sala de aula, os referidos autores (2002), propõem as seguintes medidas a ter em conta:

- tipo de iluminação e posicionamento da luz para evitar insuficiência, encandeamento e reflexos.
- posicionamento do aluno na sala (posição e ângulo para o professor, quadro, colegas);
- Postura de trabalho confortável de modo a criar as oportunidades de aprendizagem mais favoráveis;
- não forçar o aluno a ter uma postura dita “normal”, nas actividades de leitura e escrita, pois pode estar a prejudicar o único ângulo de visão que ele possa ter;
- verbalização de todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível;
- falar de forma pausada, para que o aluno que utiliza auxiliares técnicos, consiga acompanhar a exposição do professor/educador;
- na apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, acetatos, outros), verificar se o aluno consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processadas;
- ter em atenção que para alunos com campos de visão tubulares as ampliações nem sempre são a melhor solução para actividades e leitura e escrita, pois alguns caracteres podem exceder o limite do campo visual tornando a leitura demasiado lenta.

Estamos de acordo de que é preciso aplicar algumas medidas apropriadas, por forma a diminuir o fosso existente entre a criança com baixa visão e a criança dita normal. A criança com baixa visão poderá depara-se com algumas dificuldades na aprendizagem, por conseguinte, apresenta-se em desvantagem em relação a crianças “normais”, daí a importância da utilização das técnicas adequadas para que se possa proporcionar algum equilíbrio entre elas.



## **2.4 Planificação da intervenção Educativa para crianças com baixa visão**

Segundo Ladeira e Queirós, (2002), a planificação e intervenção deve ser feita com base num conjunto de informações resultantes da avaliação clínica e da avaliação funcional, tendo em consideração as áreas curriculares específicas e o contexto em que decorre a aprendizagem.

As decisões a tomar relativamente à planificação, programação e avaliação curricular, devem ter sempre em atenção que é preciso uma forte articulação entre vários intervenientes de modo a formar uma equipa multidisciplinar. Deverão compor o grupo: a equipa de subdivisão, os serviços especializados de apoio educativo da escola, o (s) docentes/Educadores do ensino regular, em estreita articulação com a estrutura familiar.

Para Ladeira e Queirós (2002: 51), a planificação da intervenção educativa deve também ter em conta os seguintes princípios e objectivos de acção:

- incrementar as oportunidades de maior contacto com estímulos visuais no processo de ensino-aprendizagem;
- desencadear uma estimulação visual precoce e contribuir para a construção do desenvolvimento da percepção visual e da representação mental do meio e dos objectos;
- potenciar as competências visuais residuais parâlem de outras competências nos diferentes domínios do desenvolvimento (cognitivo, motor, afectivo, sensorial);
- proporcionar actividades estruturadas e não acidentais;
- melhorar a eficiência visual, actuando ao nível da função visual através do desenvolvimento perceptivo ( treino de visão);
- criar condições de autonomia pessoal e social através da aquisição de competências nas áreas curriculares específicas;
- envolver a família e os diversos intervenientes no processo educativo;
- ajudar a construir o projecto de vida e de integração na comunidade, envolvendo os diversos parceiros.

Concordamos que a planificação educativa para alunos com baixa visão e as demais deficiências, devem desenvolver-se com base na experiencia de uma equipa multidisciplinar, composta por técnicos especializados, professores de educação

especial e regular para que haja articulação na intervenção educativa, de forma a adequar os planos às características do aluno portador da deficiência.

## 2.5 Aspectos Psicológicos de Crianças com Déficit Visual

*“O déficit visual traduz-se na quantidade de informação que o indivíduo recebe do meio ambiente, restringindo a grande quantidade que este oferece e que são de tanta importância para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Consequentemente, o deficiente visual pode ter, dependendo da gravidade do déficit um conhecimento restrito do que o rodeia”*  
(Martín e Bueno, 1997: 324).

Martin e Bueno (1997) relatam nos estudos sobre aspectos psicológicos de crianças com déficit visual Que: *“o déficit visual não origina necessariamente problemas no desenvolvimento psicológico ou, pelo menos, não é evidente que a deficiência visual grave associe obrigatoriamente problemas psicológicos ou deficiência no desenvolvimento (...)”*. Não obstante a diminuição da experiência do indivíduo naquilo que o rodeia, mas é verdade que o organismo dispõe de outras vias de recolha de informações que podem suprir ou complementar a via visual, com a adequada orientação e apoio.

Para Rosel (1979) citado por Martín e Bueno (1997: 324)), *“não se pode falar de uma psicologia específica da cegueira, pois não existem traços psicológicos dos cegos que não possam acontecer da mesma forma nas pessoas normovisuais”*.

Esses autores relatam que observam frequentemente que a criança cega permanece mais tempo do que a normovisual em algumas das etapas de desenvolvimento, tornando mais lenta a passagem de uma etapa a outra.

*“... a psicologia da cegueira assume que os cegos não constituem uma população cujas características têm de ser descritas em contraste com a população considerada normal. Antes pensamos que estes indivíduos dispõem de recursos físicos e psicológicos basicamente similares aos normo-visuais, à excepção, evidentemente, da visão”* (Ochaita, E. e Rosa, A.: Revista Infancia y Aprendizaje, Madrid, n.º 41. Cit. Por Martín e Bueno, 1997: 325).

Contudo, no momento de compreender o desenvolvimento evolutivo da criança com deficiência visual, é preciso referir o desenvolvimento dos normovisuais.

Martín e Bueno, (1997: 325) descreveram em breves pormenores, as particularidades do desenvolvimento psicológico das crianças invisuais, segundo os autores:

*“Durante a primeira infância o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças cegas é bastante afectado. No período sensório-motor, o défice visual levanta graves problemas; o desenvolvimento nesta etapa baseia-se na inteligência prática, na percepção de sensações recebidas do meio ambiente e sua interacção com este através dos primeiros movimentos”.*

Martín e Bueno (1997), nos relembram que nos primeiros quatro meses a falta de visão não é ainda um factor determinante: o bebé segue um ritmo de desenvolvimento normal, exercitando os reflexos próprios e inatos, com excepção da resposta reflexiva e estímulos luminosos; adquire as primeiras capacidades, centradas no domínio do próprio corpo, como a sucção e apreensão dos objectos que estão em contacto com o seu corpo. No entanto, não estabelece relações completas com o exterior.

A partir dos quatro meses, os bebés normovisuais começam a desenvolver, por um lado, o hábito de pegar nos objectos, coisa que não se consegue ao ano e meio ou dois anos, assim como a coordenação oculo-manual.

Nos bebés cegos o processo é diferente, verificando-se um atraso considerável devido a que a coordenação áudio-manual é mais difícil adquirir a noção de permanência do objecto. Para ele o objecto deixa de existir no momento em que perde o seu contacto ou deixa de ouvir o seu som.

No bebé cego, o comportamento normal de agarrar um objecto não se verifica antes dos sete meses. Só a partir daí começa a procurar os objectos que antes teve na mão.

Por volta de nove meses começa a utilizar algumas formas de procura desses objectos e, a partir dos 12 meses, aproximadamente, procura objectos guiando-se pelo som que emitem mesmo sem antes ter pegado nele.

Concordamos que nos primeiros quatro meses de idade, os efeitos da cegueira nos bebés não é tão determinante apesar da ausência da percepção luminosa. Nessa idade (4 meses) a criança tem um comportamento natural da sua idade, por isso não difere muito das outras crianças “normais”

Para Martín e Bueno (1997), os bebés cegos seguem as mesmas linhas de desenvolvimento motor dos bebés normovisuais, mas têm mais dificuldade na mobilidade devido à ausência de estímulos visuais vindo do exterior.

O início do gatinhar situa-se por volta dos 12 meses e a marcha pelos 19. Uma vez adquiridos estes comportamentos, ser-lhes-á mais fácil a relação com o meio e aquisição de noções relacionadas com os objectos que o rodeiam, através da experimentação.

## **2.6 Orientação e Mobilidade de Crianças com deficiências visuais**

Segundo Mendonça et al (2008), Orientação pode ser definida como, o processo que uma pessoa com deficiência visual usa ao mobilizar os sentidos para o estabelecimento da sua posição e relação com todos os objectos significativos no meio envolvente.

Implica por isso que a audição, o tacto e os resíduos visuais quando existam sejam treinados de forma a fornecerem a informação necessária e possível sobre o local onde nos encontramos e o que temos que fazer para alcançar o local pretendido.

Quanto à Mobilidade, é entendida como a capacidade para deslocar-se no meio ambiente, mantendo a direcção pretendida. Torna-se assim necessário, manter a marcha sem desvios de modo a poder manter a direcção desejada.

Orientação e Mobilidade (OM) pode ser definida:

*“como área curricular específica que tem como finalidade ajudar o aluno cego e/ou com baixa visão a construir o mapa cognitivo do espaço que o rodeia e a deslocar-se nesse espaço, servindo-se para isso de um conjunto de técnicas apropriadas e específicas” (Mendonça et al, 2008: 67)*

Segundo Mendonça et al (2008: 67):

*“A visão integra todos os estímulos que recebemos através dos outros sentidos. No caso das crianças cegas ou com graves limitações visuais, a maior parte da informação é recebida através da linguagem oral e pelo sentido do tacto, o que confere a estas crianças características perceptivas próprias, necessitando por isso de estimulação adicional e/ou da criação de situações ambientais que conduzam à criação de contextos educativos favoráveis e, portanto, mais propícios à apreensão de estímulos do meio ambiente”*

Estamos de acordo com Mendonça et al (2008), quando estes, afirmam que as crianças portadoras de deficiências visuais enfrentam dificuldades de vária ordem, por isso, devem-se-lhes ser proporcionadas um contexto educativo próprio e adequado às suas deficiências, que lhes permitam obter maior número de informação através da linguagem oral e pelo sentido de tacto.

Segundo Martín e Bueno (1997), *“de todos os sentidos, é a visão que permite à criança conhecer o mundo que a rodeia”*. Afirmam ainda que não está claramente determinado se é a visão provoca o movimento ou se é o movimento que propicia a exploração e procura visual.

Na perspectiva desses autores, existe uma multiplicidade de dados que os permitam afirmar que o desenvolvimento motor e, mais especificamente, o desenvolvimento dos aspectos sensoriomotores, se produz mais rápida e firmemente quando há uma coordenação precisa nas relações entre visão e movimento.

*“A visão proporciona a criança oportunidade de conhecer e explorar melhor o que está à sua volta, oferece uma diversidade de experiências secundárias que se integram na ideia que a criança tem do mundo, proporciona os dados de uma forma mais exacta do que qualquer outro dos sentidos”* ( Martín e Bueno 1997).

Algumas características dos objectos ( cor, forma, relação espacial...) só podem ser percebidos através da visão, inclusive sem intervenção do movimento.

Além, disso através da visão, a criança adquire um conceito instantâneo de totalidade: as imagens que se armazenam no cérebro formam um sistema que se mantém mesmo quando os objectos desaparecem, permite à criança aprender por imitação e aperfeiçoar (trocar, rectificar) movimentos de acordo com o que vê.

Nas crianças com deficiência visual ou cegas, devido à estreita relação entre o movimento e aprendizagem, o movimento deve ser o principal apoio ou substituto da visão para conseguirem o conhecimento do mundo que as rodeia.

A forma como as crianças aprendem através dos outros sentidos e do movimento é diferente da forma de aprendizagem das crianças sem esse défice e dependerá muito das pessoas que com elas convivem (família, professores, colegas...), já que são as pessoas que as ensinarão a movimentar-se e lhes facilitarão os meios e situação propiciadores do conhecimento e exploração.

Segundo Martín e Bueno (1997) é, em casa que a criança começa a realizar as primeiras tentativas de mobilidade<sup>10</sup>, ela adquire um verdadeiro significado na escola, onde é estimulada e motivada, de forma a que os seus movimentos sejam dirigidos para conseguir destrezas que lhe permitam estabelecer relações correctas com o seu meio envolvente.

Para Mendonça et al (2008: 68), deve-se destacar, entre os objectivos gerais da educação o seguinte: *“capacitar as crianças para que mantenham uma vida autónoma e independente que lhes permitam uma adequada interacção com o mundo que a*

---

<sup>10</sup> Capacidade das pessoas se deslocarem autonomamente, que envolve outros sistemas de percepção do corpo e capacidades cognitivas e motoras.

*rodeia. Na criança cega ou com baixa visão, o seu desenvolvimento está muito determinado pela capacidade de deslocação autónoma”.*

Para os mesmos autores, os objectivos do programa de orientação e mobilidade nas crianças cegas e com baixa visão são: desenvolver a motricidade global e o domínio do corpo como pré-requisito para a mobilidade; o treino dos sentidos, a construção do respectivo mapa cognitivo e utilização com eficácia um sistema de orientação, bem como de uma deslocação segura.

Martín e Bueno (1997) acrescentam que num programa educativo para crianças deficientes visuais é obrigatório contemplar a orientação e mobilidade como elementos integrantes do currículo, no qual deverão incluir-se conteúdos referentes, por um lado, a técnicas de exploração, deslocamento livre no espaço escolar e em lugares fechados, itinerários simples e exercitação dos sentidos e, referentes à discriminação e localização dos sons, orientação auditiva, identificação tátil de marcas e sinais e diferenciação de cheiros.

Martín e Bueno ( 1997: 339) nos relembram que as técnicas mais utilizadas para a orientação e mobilidade são as seguintes:

- *Guia normovisual*<sup>11</sup>

Esta técnica tem uma série de requisitos entre as quais poderemos salientar: a forma como o aluno se apoia no guia; caminhar por lugares planos; alternar o braço (...)

- *Uso da Bengala*

A bengala para mobilidade é um instrumento que permite ao indivíduo uma deslocação independente sem necessidade de guia. Através da bengala pode-se, de forma segura, detectar e evitar obstáculos.

- *Técnicas em diagonal*

Segura-se a bengala com o braço estendido, mantendo o dedo indicador ao longo do punho desta. A extremidade inferior da bengala situa-se a dois centímetros do chão e o punho e punho fica virado para proteger a mão (...).

*Técnica rítmica*<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Técnica que permite ao aluno cego deslocar-se com ajuda de uma pessoa normovisual (Martín e Bueno, 1997)

<sup>12</sup> Também chamada técnica dos dois pontos, método de arco ou método Hoover.

Algumas das características desta técnica:

- A bengala deve formar um ângulo de 45 graus com o chão;
- O dedo indicador coloca-se ao longo do punho da bengala;
- A mão que segura a bengala deve ficar à frente do corpo, a meio;
- O movimento lateral deve fazer-se com o pulso, com o antebraço imóvel, etc.

Portanto, pelo que já foi descrito em relação a orientação e mobilidade, pode-se considerar que no programa específico para criança cega ou deficiente visual grave, é suma importância contemplar a área da Educação Física, pelo seu papel fundamental na superação das dificuldades de movimento e deslocação inerentes à deficiência visual.

## **2.7 O método braille**

Os deficientes visuais com muitos poucos resíduos visuais, ou nenhuns, devem ter acesso à leitura e escrita através de um sistema tátil que requer um código, instrumentos apropriados e uma técnica específica.

Muitos sistemas foram ensaiados ao longo da história e foi adoptado, universalmente, o sistema braille.

Este sistema, criado pelo francês Louis Braille, por volta de 1824, constitui um dos principais recursos de comunicação para o aluno cego, à medida que lhe permite expressar suas ideias e sentimentos, obter informações na forma impressa, garantindo-lhe a oportunidade de participar do ambiente da classe comum, na escola da sua comunidade.

A propósito da leitura do braille face à leitura visual, Mendonça et al (2008), nos relembra que grande parte do sucesso e eficácia do sistema braille decorre da sua perfeita adequação às características da percepção tátil e de renunciar definitivamente a reproduzir de forma linear um alfabeto concebido para os olhos e completamente acomodados aos padrões da visão.

Segundo Martín e Bueno (1997), o sistema braille baseia-se na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em células organizadas em unidades de dois pontos na



horizontal e três na vertical. Os pontos das filas verticais são numeradas de um a três na fila da esquerda e de quatro a seis na da direita.

*“As 64 combinações possíveis que geram os seis pontos, incluindo a célula sem pontos e a célula com os seis pontos (signo gerador), permitiram a Luis Braille, seu inventor, representar letras, vogais acentuadas, sinais de pontuação, sinais próprios sistema, números”* (Martín e Bueno, 1997: 333)

Segundo Belarmino (2001) o sistema braille é o único meio adequado e natural de leitura e escrita das pessoas cegas, insubstituível e deve ser a espinha dorsal, tanto dos processos de ensino/aprendizagem da criança cega, como dos cursos de formação e mesmo dos cursos superiores de formação em educação especial.

Segundo a palestrante (2001), muitas vezes, o que tem acontecido nas escolas e serviços especializados, é que os espaços destinados à produção do texto braille são entregues aos cuidados de pessoas sem qualquer formação em braille.

Mendonça et al ( 2008: 31), afirmam, que:

*“reputados pedagogos e especialistas das mais diversas proveniências reconhecem unanimemente no Sistema Braille uma impressionante adequação “ergonómica” e psicofisiologia, uma incrível simplicidade, facilidade da utilização, coerência lógica e grande equilíbrio geral, que lhe conferem uma incontestável actualidade e significado sociocultural e o convertem num instrumento absolutamente insubstituível na vida pessoal, social e profissional das pessoas cegas ou com visão insuficiente para utilizarem com o mínimo de eficácia o sistema vulgar de leitura”.*

Compartilhamos da opinião de que o sistema Braille continua sendo actual e moderno, visto que se trata de único meio que têm as pessoas desprovidas de visão de alcançar a leitura e à escrita, e consequentemente compreender o que está a sua volta.

Mendonça et al (2008: 32), salientam a importância fundamental do Braille no reforço da identidade pessoal, auto-estima, autonomia e integração social dos indivíduos cegos, devendo considerar-se o livre exercício desse sistema: *“um direito que deve proteger-se e tornar-se acessível a todos”*

Concordamos que, sendo o Braille o único meio “natural” e “universal” para pessoas cegas, deve sim, constituir um direito inalienável e acessível a todos quantos dele depende para “ver” e compreender o mundo.

## **2.8 O Trabalho Pedagógico do Professor em Sala de Aula com Crianças Deficientes Visuais no Ensino Infantil.**

A deficiência visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço, com segurança e independência.

Para alguns autores, a limitação na orientação e na mobilidade pode ser considerado o efeito mais grave da cegueira.

Na idade pré-escolar, quando a criança está desenvolvendo sua capacidade de socialização, isso prejudica (ou até mesmo impede) o conhecimento do mundo ao seu redor e seu relacionamento com outras pessoas. É uma fase em que ela gosta de ter amigos, brincar e compartilhar os brinquedos. Se não puder desempenhar esses papéis, ficará insatisfeita e isolada, e isso trará prejuízos ao seu normal desenvolvimento.

Seundo Martín e Bueno (1997) é da responsabilidade do professor, desenvolver os conteúdos correspondentes aos programas e aplica-los com todas as crianças, (deficientes e normais), através das adaptações metodológicas e materiais que forem necessárias, recorrendo à colaboração do professor especialista.

Concordamos que para haver uma melhor educação de crianças deficientes visuais, é preciso que haja uma coordenação da acção educativa entre professor de ensino regular e professor especializado, só com uma efectiva cooperação na elaboração de conteúdos programáticos entre ambos, pode-se alcançar a eficácia.

Para Martín e Bueno (1997: 345),

*“ A actuação do professor especialista na educação destas crianças consistirá no ensino específico da leitura e escrita braille (...), técnicas de orientação e mobilidade, utilização de instrumentos específicos (máquinas, material de desenho, caixa aritmética, ...) e na elaboração e adaptação de material de reforço pedagógico tantos nas técnicas instrumentais como noutros pontos do currículo”.*

É de suma importância compreender o processo de aprendizagem de uma criança cega: apreendendo passo a passo suas descobertas, promovendo seu desenvolvimento como um indivíduo capaz de crescer e realizar-se a despeito da deficiência que carrega.

Na sala de aula, os cuidados despendidos com crianças portadoras de baixa visão são bastante específicos. Elas não podem ter a mesma abordagem pedagógicas da videntes, tampouco a das cegas. Esquecer que elas enxergam pouco ou nada é o mesmo que ignorá-las como alunos, uma vez que algumas preocupações são necessárias para que elas consigam realizar as actividades simples como ler ou escrever dentro das linhas do caderno. Da mesma forma, também é um erro desprezar essa capacidade visual, mesmo que ela seja apenas um resíduo.

Não se deve também, mudar com frequência os moveis da sala de lugar mas, se isso for absolutamente necessário não se deve esquecer de avisá-las sobre a nova configuração e explorar novamente o ambiente com ele, para que faça um novo reconhecimento táctil. Deve-se estar atento para que haja espaço suficiente para locomoção, sem obstáculos físicos, que possam ser perigosos para qualquer aluno.

Outra coisa importante é, buscar entre o grupo de colegas que se disponham a ajudá-lo, sempre que precisar.

Deficientes visuais que têm visão parcial, podem perceber cores fortes e contrastantes. Usá-las para demarcar e sinalizar espaços, degraus e direcções é uma boa estratégias.

Actividades de expressão corporal também favorecem maior conhecimento e domínio do próprio corpo, dando-lhe confiança e facilidade de movimentação, seria propicio adoptá-las como rotina para toda turma.

E, maior importância ainda seria estimular, das mais diversas maneiras, o contacto social deste aluno.

As maiores dificuldades das crianças com deficiências visuais situam-se ao nível da compreensão do espaço e na motricidade. O relevo da intervenção da educação deverá ser dado na forma como a criança necessita.

O treino precoce e intensivo dos sentidos e a facilitação de experiências sensório-motoras integradas e significativas permitirão à criança com deficiência visual utilizar o tacto, a audição e os resíduos visuais sistematicamente de forma eficiente em todas as actividades, garantindo a organização do seu conhecimento e do espaço que o rodeia, e um maior grau de autonomia e liberdade.

## **2.9 A promoção de Auto-Estima da Criança Deficiente visual.**

Leohardt ( 1984: 57) observa que os pais sofrem muito com a perda do filho que idealizavam, que imaginavam; por isso, os sentimentos de culpa e rejeição se alteram com os de impotência e depressão, sentindo-se incapazes de enfrentar a situação. Esses sentimentos dolorosos vivenciados pela mãe afectam a qualidade de suas percepções e do olhar: ela não consegue olhar para sua criança, evita-se com medo de enfrentar a cegueira.

Embora não seja fácil, a família precisa entender que o portador de deficiência é, antes de mais nada e acima de tudo, uma pessoa total, evitando focalizar a atenção na sua condição visual. Assim, ela deve oferecer condições para seu crescimento como individuo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo dentro de sua realidade, de sua potencialidade e seus limites.

A família exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência visual como mediadora das interações, nas formas de comunicação, nas relações da criança com o mundo e no processo de construção do conhecimento.

A família torna-se, então, o núcleo primário da integração escolar e social dessas crianças. Desta forma, partiremos, nesta pesquisa, do conceito de que o processo educativo envolve a relação directa educador-criança-família, tendo em vista a humanização do indivíduo e o processo de socialização.

Canejo e Glad (1996: 24), em recente estudo com pessoas portadoras de cegueira adquirida, constataram que os sujeitos que pareciam ter maior grau de integração social eram justamente aqueles que tinham um bom esquema de suporte familiar.

Nessa perspectiva, a família como um pilar fundamental da sociedade pode contribuir para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos.

Anache (1994: 107) afirma que experiencias com pais de alunos institucionalizados, revelam que é raro encontrar um clima familiar de aceitação, em que o deficiente visual possa ser encorajado a realizar exploração do meio em que vive. Normalmente essas pessoas, ao chegarem à instituição são inibidas, apresentam dificuldades para se relacionar com os outros. Esses estudos concluíram que:

*“As características de personalidade das crianças cegas congénitas estão mais relacionadas às reacções dos pais da **deficiência** do que da situação orgânica em si”.*

Cassiano (2003: 42) cita ONG LARAMARA, de São Paulo, entidade especializada em deficiência visual que presta atendimento gratuito a famílias carentes cujas crianças tenham cegueira ou baixa visão, para que ocorra a aprendizagem, os pais e professores precisam estimular o desenvolvimento de outros sentidos.

Segundo a directora dessa entidade, é mítica a ideia de que esse desenvolvimento seja automático, a principal técnica, é partir do conhecimento das partes do corpo. Com isso, aparece a oportunidade de introduzir muitos conceitos como tamanhos, proporções, formas e cheiros. O conceito serve também para se conhecer animais através de cheiros, sons de pássaros cantando, calor de bichinhos e movimentos.

Segundo Salomon (2002: 56), para ensinar o que são estrelas, céu, ruas paralelas, geometria e outras coisas que só a visão parecem explicar, as vivencias não-visuais dos outros sentidos são insuficientes. A linguagem é o instrumento usado para fornecer esses conceitos.

Defendem os referidos autores, que é de suma importância que o professor não veja na criança deficiente visual um aprendiz de segunda categoria, mas sim, um educando treinável, cujo adestramento de certas áreas promoverá um desempenho educacional satisfatório. Em uma sociedade repleta de conceitos e preconceitos firmados ao longo do tempo, a criança precisa conquistar uma luz própria, uma postura que a leve a não desarmar diante dos obstáculos impostos pela sua distinção especial.

A criança deve ser pensada como um todo inserido na família, escola, trabalho, comunidade e sociedade. É preciso analisar e actuar com visão crítica e reflexiva sobre as questões culturais, política e da formação pessoal.

Segundo Almeida (2002), capacitar uma criança não é condicioná-la, transformando-a num ser automatizado com respostas previsíveis e resultados esperados. mas sim, dar ao individuo portador de qualquer deficiência as condições essenciais para torná-lo um ser harmónico, uma pessoa plena, um homem com consciência de si mesmo.

Segundo esta autora, esses pré-requisitos devem ser trabalhados a partir das dificuldades geradas pela própria cegueira. Assim, ao accionarem-se mecanismos capazes de mobilizar estruturas internas, pode-se: ampliar movimentos corporais, fortalecer músculos, refinar percepções, estimular memórias e amadurecer condutas.

O processo de autonomia do aluno com deficiência visual não se desenvolverá apenas pela criação de oportunidades iguais, mas, pela possibilidade que tiver de aprender, de actuar e de participar amplamente na comunidade, incluindo as tomadas de decisões acerca das suas questões.

Assim, percebe-se que, a primeira atitude consiste em acreditar na potencialidade da criança, considerando-a capaz de estudar, de ser independente, de trabalhar, praticar desporto e tantas outras coisas que seus amigos fazem.

Ao abrir suas portas para receber os que enxergam e os que não enxergam, a escola se torna um espaço inclusivo, promovendo trocas enriquecedoras entre toda a equipa escolar, os alunos e suas famílias.

Para Almeida (2002), a fonte de informações mais importante para o professor é o próprio aluno e sua família. É fundamental saber como ele é, como percebe, fala e sente.

O deficiente visual percebe a realidade que está a sua volta por meio do seu corpo, na sua maneira própria de ter contacto com o mundo que o cerca.

Para conhecer o deficiente visual, seus interesses e habilidades, o professor deve prestar atenção ao referencial perceptual que ele revela. A partir daí, o professor pode oferecer-lhe oportunidades para entrar em contacto com os novos objectos, pessoas e situações, facilitando o seu processo de aprendizagem.

Segundo Mansini (1993: 24), na educação pré-escolar (dos 4 a 6 anos) a aprendizagem se dá pelas vivências corporais no espaço e no tempo; daí a importância de brincadeiras e jogos que estimulem a imaginação, de actividades lúdicas e recreativas. A criança desta faixa etária gosta de ouvir histórias e de ter amiguinhos; as actividades em grupo são muito importantes.

De acordo com Mansini (1993), estas actividades, jogos e brincadeiras ajudam a conhecer a potencialidade de cada um, a desenvolver o raciocínio, a usar os gestos para exprimir ideias, pensamentos e emoções. Elas permitem que a criança entre em contacto com o seu próprio corpo e com suas possibilidades de movimentação, desenvolvendo assim sua consciência corporal e seu autoconhecimento.

Compartilhamos da ideia de que é importante adequar e adaptar actividades que possibilitam a criança portadora das deficiências visuais, conhecer as suas potencialidades através do raciocínio, gestos, pensamentos e exploração das suas vivências corporais. Para isso, é indispensável que o professor de apoio e o professor da classe comum trabalhem em conjunto.

### **Capítulo III: Caso Prático**

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer perfeita cooperação, permitindo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inclusão na sociedade como um Ser autónomo, livre, respeitador e solidário.

#### *Objectivo:*

Inclusão de uma criança deficiente visual (cega de olho esquerdo) e com pouco resíduo no olho direito, no jardim “Sorriso”.

#### *Situação de Referencia:*

Trata-se de incluir numa escola (jardim) regular, uma criança de 3 anos de idade, invisual (de um olho) e com pouco resíduo no outro, diagnosticada com problemas poucas horas após o nascimento.

#### *Período Escolar:*

Iniciação do jardim infantil

#### ***Características Gerais do Jardim***

O “jardim Sorriso” é uma instituição pública que está sob tutela da Fundação Cabo-Verdiana de Solidariedade (FCS), vem trabalhando ao longo da sua existência com o intuito de alcançar um ensino cada vez mais inclusivo, dando oportunidades e valorizando todos os aspectos do desenvolvimento – cognitivo, linguístico, emocional, afectivo, relacional e social, psicomotor e artístico – permitindo as crianças vivências e experiências dinâmicas e activas.



### *Localização*

Fica situado no centro da Cidade da Praia, mais concretamente na zona da Fazenda, atrás do parque 5 de Julho e ao lado da Escola Secundária “Abrolhos”, é um projecto da Fundação Cabo-Verdiana de Solidariedade (Instituição que tutela e que faz a gestão do espaço). O sector de intervenção é a educação pré-escolar.

### *Infra-estrutura*

O edifício do Jardim é construído de raiz, pensado e edificado com o objectivo de proporcionar para educação pré-escolar de qualidade para todas as crianças que o procuram.

É constituído por 5 (cinco) salas dinamizadores de actividades, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório, 2 (duas) casas de banho, 1 (uma) sala de arrumos (armazém) e 1 (um) pátio grande fechado com escorrega e baloiço.

### *Recursos Humanos*

O corpo docente do Jardim Sorriso, é composto por uma (1) Directora, cinco (5) Educadoras e uma voluntária exercendo a função de auxiliar, 1 (uma) Secretária, dois (2) elementos de segurança (diurno e nocturno), uma (1) cozinheira, quatro (4) Assistentes dos Serviços Gerais e Cento e Sessenta e Dois Crianças (162) com a idade compreendidas entre os 3 aos 6 anos de idade, de ambos os sexos, funcionando no horário laboral, das 8 horas às 18 horas. Para além de lanches levados pelas crianças, é lhes oferecidas uma refeição diariamente num horário estipulado.

### *Caracterização da Família da Criança Deficiente Visual*

A família vive na localidade de Achada Grande Frente, zona periférica da Cidade da Praia - Capital de Cabo Verde. O núcleo familiar é composto por avós, mãe, tios, tias e primos. A criança em estudo é filha única. O pai é carpinteiro, embora não vive de baixo do mesmo tecto que a criança, assume as suas responsabilidades de pai. Ajuda nas despesas com a educação, alimentação e saúde da criança.

A mãe exerce uma profissão liberal que permite a família dispor de um nível socioeconómico que podemos classificar de médio.

No plano afectivo, a relação entre todos os elementos da família e vizinhança é muito boa. Ela é muito querida e é o elemento protegido de toda a família, estando os pais e toda a família sempre atentos às suas necessidades e evolução.

A família foi-se adaptando aos problemas da deficiência e actualmente são aceite com naturalidade. O ambiente familiar é considerado favorável ao crescimento e desenvolvimento da criança. Por causa da sua condição (deficiência), há uma vigilância apertada por parte da família, o que é normal nessa situação.

### *Antecedentes*

A mãe detectou os problemas logo após o nascimento da criança ao observar uma mancha “branca” num dos olhos, algo não muito comum nas pessoas “normais”, informou de imediato a pediatra que a teria assistido no parto sobre o que observou, a mesma (a médica) a terá tranquilizada informando-a que não se tratava de nada que pudesse pôr em causa a visão da criança, ou seja que não se tratava nada de grave. Inconformada, meses depois soube da visita a Cabo Verde de um grupo de especialistas/ofthalmologistas, recorreu-se a eles, cujo o diagnóstico coincidiu-se com a sua percepção, foi então informada de que de facto a criança é portadora das deficiências visuais.

### *Integração no Jardim*

A criança foi recebida pelo jardim de infância sem quaisquer constrangimentos, quer por parte da direcção quer por parte das monitoras, embora num primeiro momento a criança teria ficado na lista de espera por falta de espaço. Mas, a direcção sensibilizada com a situação deu indicações para a sua aceitação.

A sua integração está sendo completamente positiva, ela acompanha as actividades programadas pelo jardim com alegria e entusiasmos, sendo totalmente aceite pelos colegas. A acção directa das monitoras junto a ela está sendo frutífero e parece estar a desembocar uma atitude positiva.

O processo de socialização está sendo conseguido paulatinamente através da relação quotidiana da criança com os colegas de classe, através da sua participação em trabalhos colectivos (embora não tão activa como a da criança normovisuais) e, sobretudo, com a sua participação nos jogos, onde põe à prova as suas habilidades e criatividades. Tudo isso está sendo conseguido graças ao trabalho da monitora, ao fazer a ponte entre a criança deficiente e os companheiros da classe.

## **Capítulo IV: Apresentação e Análise dos Resultados do Trabalho de Campo.**

### **1 Procedimento Metodológico**

O presente estudo teve por objectivo compreender os principais constrangimentos e obstáculos face a inclusão educativa de crianças com deficiências visuais no “jardim sorriso”.

Neste capítulo pretendemos analisar os aspectos mais pertinentes dos resultados obtidos através de diversas formas de recolha de informações, tais como: entrevistas, aplicação de questionários e observação directa.

No que se refere a metodologia utilizada, destacamos as entrevistas, aplicação de questionários e por último, utilizamos método de observação directa no “Jardim sorriso”, visto que nesta instituição estivemos durante dois semestres a cumprir programa de estágio profissional.

Em relação a questionários aplicados, importa antecipar que neles, participaram a totalidade<sup>13</sup> das monitoras do jardim em estudo.

Para uma melhor eficiência na recolha de informações, entendeu-se estruturar o inquérito em 3 temáticas a saber:

*A primeira temática* aborda questões de carácter genérico que estão relacionadas com a performance das monitoras do “jardim Sorriso”. Tais como o nível de escolaridade ou de instrução, formação especializada, capacitação e as suas respectivas experiencias em matéria de Necessidades Educativas Especiais no geral e em particular deficiências visuais. Mas também quisemos conhecer as opiniões das mesmas no que diz respeito a inclusão educativa de crianças com deficiências visuais. Portanto esta temática forneceu-nos informações importantes em relação as questões referenciadas. Permitiu-

---

<sup>13</sup> Um total de seis monitoras

nos também, perceber até que ponto, as monitoras estão apetrechadas para lidarem com crianças com NEE e crianças portadoras de deficiências visuais, especificamente.

*A segunda temática* aborda questões pedagógicas. obtivemos um conjunto de informações pedagógicas, tais como: educação de crianças portadoras de deficiências visuais, aspectos ligados ao acompanhamento das crianças por parte dos especialistas no jardim., Inclusão educativa, informações relacionadas com as condições do jardim para acolher deficientes visuais, actividades curriculares no jardim, adaptação curricular, trabalho pedagógico dos profissionais, participação dos pais nas actividades curriculares, planificação das actividades desenvolvidas pelo jardim e o trabalho das monitoras para facilitar a um ambiente saudável entre as crianças portadoras de deficiências visuais e crianças ditas normais. Portanto passamos a conhecer as actividades pedagógicas praticadas no jardim.

*A terceira temática* aborda questões sócias. Neste aspecto recolhemos os dados concernentes aos aspectos sociais envolvendo as crianças, pais e toda a comunidade educativa. Conseguimos através desta temática conhecer o relacionamento entre as crianças do jardim em estudo, principalmente entre crianças portadora das deficiências visuais e crianças consideradas “normais”. Mas também obtivemos informações sobre a participação dos pais na vida escolar, relacionamento escola-família, a integração dos deficientes, enfim a participação de toda a comunidade educativa no processo de educação das crianças deficientes.

No que se refere a entrevista, importa reportar que esta (entrevista) foi o método encontrado para extrair e obter maior número de informação possível, de forma a poder complementar as informações recolhidas através de questionários. Em relação a temática em questão, entendemos que era pertinente entrevistar a directora do jardim em estudo e a mãe de uma criança portadora de deficiência visual que neste momento encontra-se a frequentar o “Jardim Sorriso”

No que concerne a entrevista direccionada à directora, a mesma se encontra estruturada em duas temáticas a saber:

A *primeira temática*, tem que ver com questões genéricas. Através desta temática passamos a conhecer por intermédio da directora do “jardim Sorriso” da existência ou não de crianças portadoras de deficiências visuais no seu jardim, o nível de preparação dos profissionais para trabalhar com crianças portadoras das deficiências visuais, dos materiais e equipamentos de apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais e finalmente das estratégias utilizadas para proporcionar essas crianças uma educação equilibrada.

A *segunda temática*, nos dá a conhecer os principais constrangimentos que a direcção do jardim sorriso enfrenta face a inclusão de crianças portadoras de deficiências visuais. Com isso conseguimos obter informações importantes em relação aos obstáculos e constrangimentos enfrentados parte da direcção face à inclusão.

Em relação à entrevista direccionada à encarregada de educação da criança deficiente visual, achamos pertinente estrutura-la em Três temáticas a saber:

Onde a *primeira temática* se encontra directamente relacionada com o contexto familiar da criança em questão. Obtivemos através desta estratégia, informações concernentes a composição familiar, situação sócio-cultural, económica e ambiente afectivo reinante no seio da família da criança.

A *segunda temática*, tem a ver com antecedente escolar (jardim) da criança. Recolhemos importantes informações nesta questão. Passamos a conhecer quando, como e quem foi é que descobriu a deficiência na criança. Conseguimos também obter informações em relação à condição da deficiência ou seja se a deficiência é adquirida ou congénita. Assim, como passamos a conhecer o grau da deficiência que a criança é portadora.

A *terceira temática*, permitiu-nos inteirar dos principais constrangimentos enfrentados na inserção da criança em questão, no jardim de infância. Mas também, conhecer o tipo de relacionamento existente entre a escola e a família.

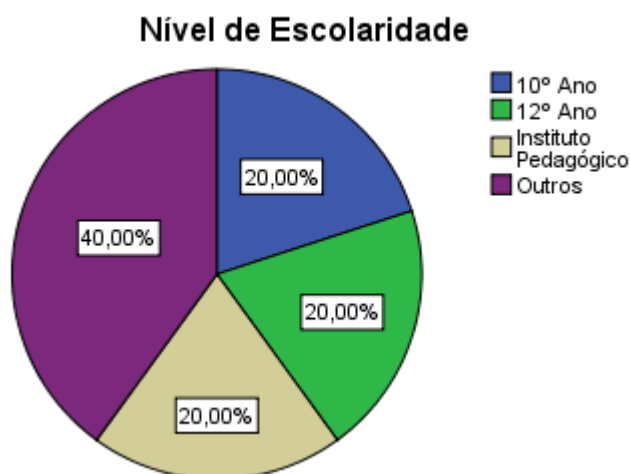
Por último utilizamos o método de observação directa, para recolher muitas outras informações descritas no estudo, visto que estivemos no jardim em estudo, durante dois semestres lectivos a cumprir o programa de estágio profissional.

Realçamos que através das observações, obtivemos informações relacionadas com a integração da criança deficiente visual no grupo de trabalho, o nível da socialização, relacionamento com outras crianças ditas normais, o comportamento da criança (deficiente visual) na sala de actividades, as limitações na orientação e mobilidade e o trabalho pedagógico da conduzido pela monitora. Mas também observamos in loco as condições do jardim no que diz respeito aos materiais didáticos e equipamentos específicos para apoiar a integração/inclusão das crianças portadoras de deficiência. Por último a nossa permanência no jardim em questão deu-nos a possibilidade de conhecer as condições físicas do jardim.

## 2 Resultados e Análises da Pesquisa

O gráfico (gráfico nº 1) ilustra o grau/nível de formação das monitoras do jardim em estudo (Jardim Sorriso). Cumpre-nos o dever de ressaltar que a totalidade das monitoras afectas ao jardim participaram no estudo.

Gráfico - 1



Segundo os dados apurados, as monitoras afectas ao jardim “sorriso” têm habilitações compreendidas entre 9º ano de escolaridade e curso de Instituto Pedagógico. 40% das monitoras inqueridas possuem 9º ano de escolaridade, 20% concluíram o 10º ano, 20%

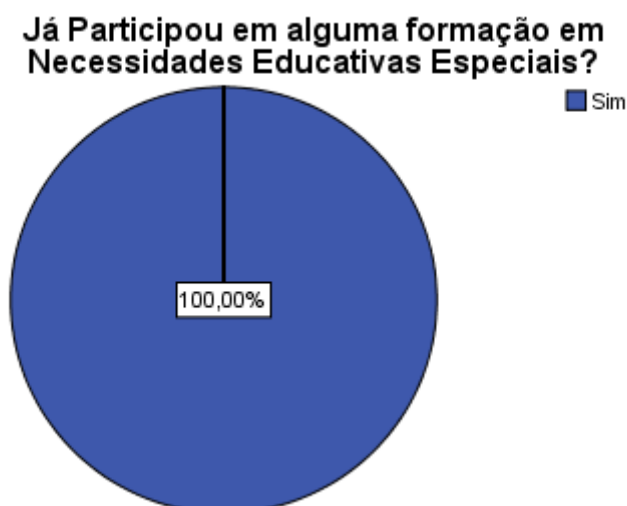
estão habilitadas com o 12º ano e os restantes 20%, frequentaram e concluíram o curso de Instituto Pedagógico.

Portanto, os resultados obtidos a nível da qualificação das monitoras, permitem-nos concluir que nenhuma das monitoras possui formação de nível superior (licenciatura) e que a maior qualificação (o grau mais alto da qualificação) verifica-se a nível do curso de Instituto Pedagógico (curso médio).

Concluímos ainda que uma boa parte das monitoras (40%), nem sequer completaram o 10º ano de escolaridade, portanto “qualificações”, manifestamente insuficientes para trabalharem com crianças que necessitam de cuidados especiais. É preciso um maior empenhamento no processo de auto-formação e da procura de novas qualificações.

## 2.1 Formação em NEE

Gráfico - 2



Em relação a participação das monitoras em alguma formação em Necessidades Educativas Especiais, os resultados são ilustrativos. 100% das nossas inqueridas responderam positivamente, ou seja, que já participaram em formações na área de NEE. Quando confrontadas em que áreas específicas receberam essas mesmas formações, a maioria, o que equivale 60% respondeu que recebeu acção de capacitação em Deficiência Motora, enquanto que 40% responderam que receberam formação em Deficiência Mental.

Questionadas com a carga horária ou seja, o tempo que demorou a formação, cerca de 20% das monitoras responderam que tiveram uma carga horária de 30 horas, enquanto



que as restantes 80% responderam que tiveram uma carga horária que variam de 20 a 40 horas respectivamente.

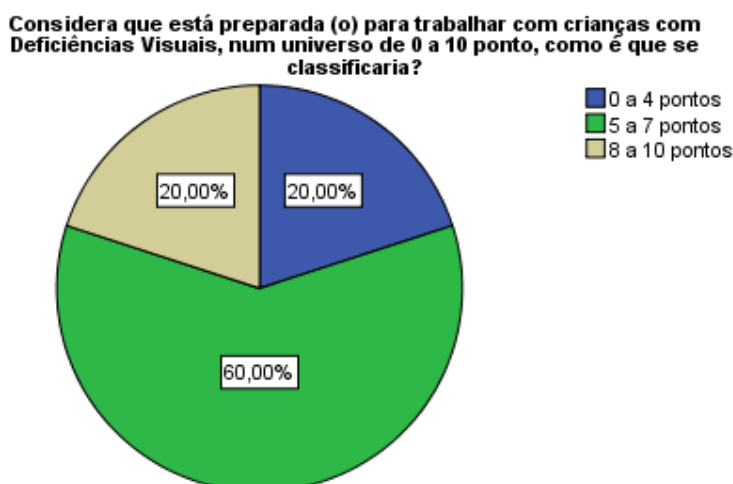
Os resultados do gráfico nº 2, informa-nos com precisão que em matéria das deficiências visuais, as entrevistadas estão desprovidas de qualquer conhecimento.

Uma outra constatação importante é a que se refere a carga horária, verificamos que a mesma, é manifestamente insuficiente para profissionais que diariamente lidam com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Alias, essa situação verificada não se coaduna com a recomendação esplanada na declaração de Salamanca, que em relação a formação e treino de pessoal docente, recomenda o seguinte:

*“ a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. Apelamos a todos os governos e incentivamo-los a garantir que, no contexto dum intercâmbio sistemático, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às NEE nas escolas inclusivas. O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham”* (Declaração de Salamanca, 1994:32). Recordamos que Cabo Verde é um dos países signatários dessa convenção.

## 2.2 Deficiências Visuais

Gráfico - 3



No que diz respeito à preparação das monitoras para trabalharem com crianças portadoras de deficiências visuais, as mesmas consideram-se estar globalmente preparadas. Segundo os resultados do gráfico nº 3, do total das respostas obtidas, apenas 20% das monitoras assumiram não estarem preparadas, ou seja, num universo de 0 a 10 valores, auto-avaliam-se abaixo dos cinco valores. Por outro lado, 60% dizem-se estar entre 5 a 7 valores e os restantes 20% gabam-se estar entre os 8 a 10 valores. portanto ao analisar os dados do gráfico nº3, verificaremos que de uma forma geral as monitoras estão com uma boa performance.

No entanto, notamos que há contradições e uma grande discrepância nos depoimentos anteriormente prestados. Essas mesmas monitoras, no gráfico nº 2, deixaram antever que não obstante tiveram uma pequena acção de capacitação em NEE mas, em matéria das deficiências visuais não lhes foram dadas a conhecer nenhuma experiencia. Portanto, as respostas do gráfico nº3 entram claramente em contradição com as do gráfico nº 2. Recordamos que no gráfico nº2 as monitoras deixaram entender que não conhecem nada sobre deficiências visuais porém, no gráfico nº 3, uma boa parte delas (20%) consideram muito bem preparadas e 60%, dizem estar razoavelmente bem preparadas.

Tendo verificado contradições nas respostas e feitas as análises, podemos constatar uma grande incoerência nas respostas dos gráficos nº2 e nº3 respectivamente. De facto, não se podem considerar que estão em condições de trabalhar com crianças portadoras de deficiências visuais, pois, sem uma formação específica em matéria das deficiências visuais é difícil promover uma educação de qualidade às crianças portadoras das deficiências visuais.

Para sustentar o nosso argumento, recorremos a Martín e Bueno (1997: 327), que afirmam:

*“a acção educativa dirigida a essas crianças deve contar com a aplicação de estratégias ou técnicas específicas para a estimulação visual, orientação e mobilidade, aquisição de capacidades para actividades de vida diária (...), com materiais específicos e adaptados, com utilização de auxiliares que*

*permitam a ampliação da imagem visual e com um reforço em determinada área do currículo, quando for necessário”.*

Portanto sem uma formação específica na área da deficiência visual, que preparem os profissionais com técnicas adequadas de intervenção não é possível lidar com problemas do dia-a-dia dessas crianças.

No que diz respeito a existência ou não de crianças com deficiências visuais no “jardim Sorriso”, é de se realçar que nem todas as monitoras estão informadas em relação a este assunto nesse estabelecimento de ensino. Do total das monitoras questionadas sobre o assunto, a maioria correspondente a 80% confirmaram que têm conhecimento da existência dessas crianças no seu jardim, por outro lado, 20% desconhecem-se por completo se o seu jardim alberga no seu seio, crianças portadoras de deficiências visuais.

### **2.3 Acompanhamento de Crianças com NEE**

**Gráfico - 4**



Nesta perspectiva, os resultados são elucidativos. Questionadas, as monitoras, sobre o acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais no jardim, as respostas não deixam quaisquer dúvidas. Do total das respostas, 80% são de que não há nenhum tipo de acompanhamento a essas crianças, por conseguinte verifica-se uma minoria correspondente a 20% das respostas, afirmando haver acompanhamentos.

É de se realçar a divergência de pontos de vistas entre as monitoras em relação a esta matéria, existe uma diferença significativa entre aquelas que dizem existir acompanhamento e aquelas que afirmam não haver acompanhamento.

Analisando os resultados obtidos, somos induzidos a chegar as constatações de que não há um acompanhamento efectivo por parte dos técnicos e equipas pluridisciplinares, envolvendo psicólogos, professores do ensino regular e especiais, a essas crianças.

Quisemos saber ainda quem acompanha as crianças que necessitam de cuidados especiais, 20% responderam que são acompanhadas pelo médico “do jardim” que quinzenalmente faz uma vista ao jardim, enquanto que 80% reafirmaram que não há acompanhamentos de nenhuma índole a essas crianças.

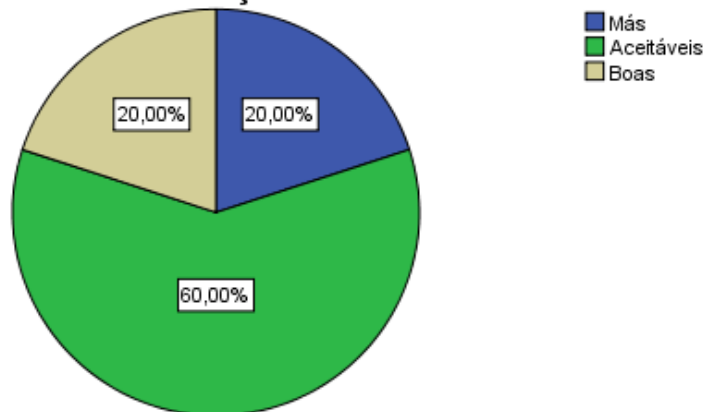
No nosso entender, os serviços de educação especial é algo de muito complexo, por isso exige que haja apoios especializados de uma equipa pluridisciplinar por forma a dar respostas adequadas a crianças de necessitam desses serviços, e não apenas de apoios médico embora a presença deste não deixa de ser extremamente importante.

A nossa opinião consubstancia aquilo que disse, Correia (1997) cit. In: Correia (2003: 18), o autor afirma que essas crianças necessitam de apoios *especializados “de foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico”* destinados a responder às suas necessidades especiais com base nas suas características, capacidades e necessidades (...). Como vê, está - se a referir a uma equipa de especialistas que abarcam varias áreas de intervenção.

#### **2.4 Condições do Jardim para Receber Crianças com Deficiências Visuais (opinião da monitoras)**

Gráfico – 5

**Qual a sua opinião em relação as condições do seu jardim em receber crianças com deficiências visuais**

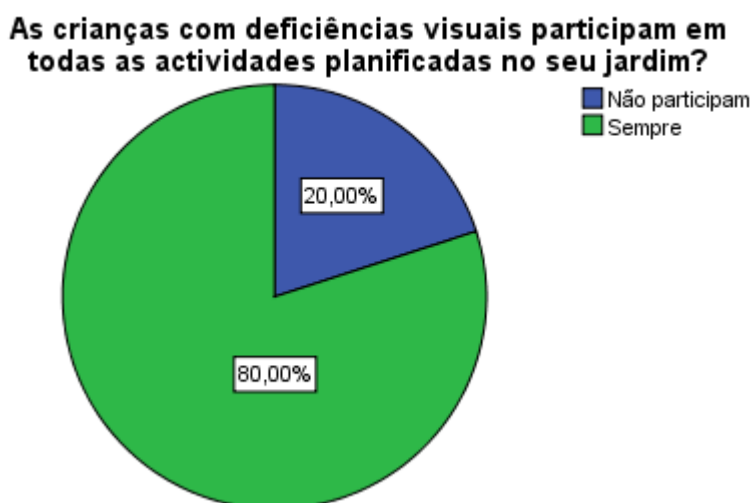


No que diz respeito a opinião das monitoras em relação às condições do jardim para receber as crianças com Deficiências Visuais, os dados apontam para a seguinte direcção: 20% acham que o jardim não tem condições mínimas para o efeito. Por outro lado, 60% das inqueridas têm a opinião de que o jardim possui condições aceitáveis, enquanto que os restantes 20% são mais optimistas, afirmam que jardim possui boas condições para receber as essas crianças.

Quanto as actividades curriculares no jardim, a totalidade das monitoras questionadas são de opinião de que todas as actividades são pensadas e elaboradas em função das necessidades de todas as crianças, sejam elas deficientes ou “normais”.

## 2.5 Participação das Crianças com Deficiências Visuais nas actividades planificadas pelo jardim

Gráfico - 6



Em termos de participação nas actividades planificadas pelo jardim por parte de crianças com deficiências visuais, o gráfico representa uma grande taxa de participação dessas crianças, isso evidencia um bom nível de interacção entre crianças deficientes e outras crianças “normais”.

Pode-se constatar no gráfico nº6, que 80% das crianças portadoras das deficiências participam em todas as actividades planificadas pelo jardim, apenas 20% tem uma leitura diferente ou seja que nem todas as crianças participam activamente nas actividades.

## 2.6 Plano para avaliar e Acompanhar Crianças com NEE

Questionadas se existe um plano que acompanhe e avalie as crianças com Necessidades Educativas Especiais, as monitoras foram claras nas suas respostas, 80% responderam que não existe nenhum plano, apenas 20% consideram que existe planos de acompanhamento.

A diferença entre as afirmações são grandes, analisando as respostas dadas, podemos constatar que uma maioria substancial das respostas, o que corresponde a 80% nos encaminham para a seguinte constatação: não existe um plano adequado que avalie e que acompanhe as necessidades das crianças que necessitam de cuidados especiais.

No que diz respeito à avaliação de crianças com necessidades educativas especiais (...), Madureira e Leite (2003), são de opinião que é fundamental a intervenção médica no sentido de diagnosticar e detectar os problemas e de definir formas de atendimento precoce e de acompanhamento posterior.

Afirmam ainda que:

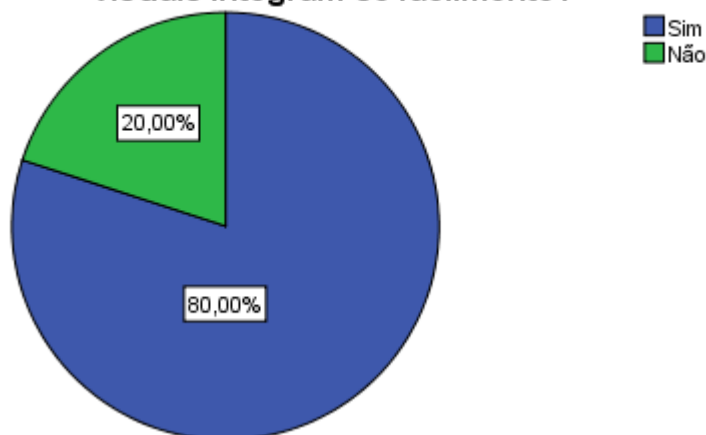
*“é fundamental que os professores sejam capazes de desenvolver processos de avaliação que incluam a definição de competências e das dificuldades, as pesquisas sobre os factores de ordem pedagógica que podem justificar os problemas, a tomada de decisões sobre a melhor forma de intervir, e a recolha sistemática e regular de informações sobre a eficácia e pertinência de intervenção entretanto realizada”* (Madureira e Leite, 2003: 52)

Em relação a elaboração do plano de acompanhamento, este, deve ser elaborado pelos especialistas, pois a maior parte das vezes, requer uma individualização muito cuidadosa, difícil de se fazer um simultâneo com as actividades da aula. Não obstante, o educador deve tomar parte activa, incentivando a criança (...) a participar em tarefas(...)

## 2.7 Integração de Crianças com Deficiências Visuais nos Trabalhos de Grupo

Gráfico - 7

**Nos trabalhos de grupo, as crianças com deficiências visuais integram-se facilmente?**



Neste aspecto, cerca de 80% das pessoas que participaram no estudo consideram que as crianças portadoras de deficiências visuais participam e integram-se facilmente nos trabalhos de grupo, enquanto que os restantes 20% têm uma leitura diferente, ou seja, que essas crianças não conseguem fazer parte integrante nos trabalhos de grupo.

Pelos resultados obtidos, podemos constatar que há uma alta taxa de integração das crianças nas actividades do grupo.

Para nos ajudar a compreender esta alta taxa de integração (80%), e mostrar que é possível as crianças portadoras de deficiências participarem nas actividades comuns, estribamos nos estudos de Martín e Bueno (1997: 324), que constatarem os seguintes:

*“ se é certo que as deficiências visuais diminuem as experiencias dos indivíduos, não é menos verdade que o organismo dispõe de outras vias de recolhas de informação que podem suprir ou complementar a via visual”.*

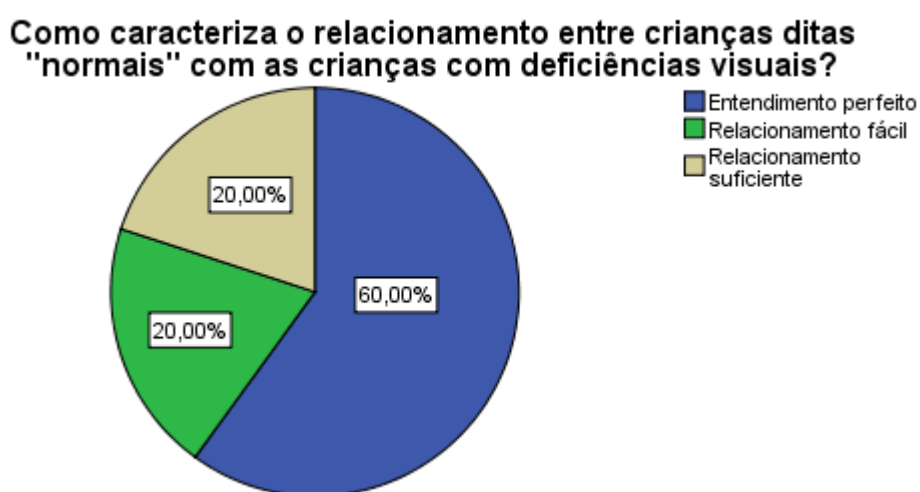
Portanto, as afirmações dos autores acima referidos nos dão substâncias para afirmar que é perfeitamente possível uma alta taxa de integração das crianças portadoras de deficiências nos trabalhos de grupos no jardim.

Ainda os mesmos autores, desta feita, referindo-se as razões de foro psicológico, afirmam que:

*“o contacto directo com as múltiplas situações sociais surgidas na escola, permitirá ao deficiente visual a aquisição da independência pessoal e do trabalho, tanto a nível individual como colectivo, e uma aprendizagem praticada com os companheiros normovisuais, que lhe proporcionará um desenvolvimento psico-afectivo coerente e sem roturas com a realidade que viverá em adulto”(p. 327).*

## 2.8 Relacionamento entre Crianças “normais” e Crianças com Deficiência Visual

Gráfico - 8



Segundo os dados do gráfico nº 8, a maioria das monitoras, corresponde a 60% , são de opinião que existe um bom nível de relacionamento entre as crianças. 20% consideram haver um relacionamento fácil entre elas, e os restantes 20%, entendem que entre as crianças ditas normais e crianças portadoras de deficiências existe um relacionamento que avaliam de suficiente.

Em termos gerais, e de acordo com os dados recolhidos, constatamos que existe um bom nível de relacionamento e de um entendimento salutar entendimento entre todas as crianças.



## **2.9 Materiais Didáticos e Equipamentos Específicos para Deficientes Visuais**

As monitoras são unânimes nas respostas, a totalidade das abordadas responderam que não existem materiais didáticos nem equipamentos específicos que possam apoiar os deficientes visuais. Portanto este dado entra em contradição com as respostas dadas pelas mesmas pessoas, onde no gráfico nº8, 60% afirmaram que o jardim está em condições aceitáveis de receber crianças com NEE. Contrariam ainda, os 20% das respostas dadas anteriormente, em que consideravam que o jardim oferece condições boas. (ver gráfico, nº 5). Neste aspecto, notamos uma grande contradição nos depoimentos prestados. Na nossa opinião, estes dados, põe em causa cerca de 80% das respostas que as mesmas monitoras haviam dadas no gráfico nº 5.

Na nossa opinião, não é razoável considerar que um jardim esteja em condições aceitáveis de receber crianças com deficiências visuais, se não estiver apetrechados com materiais e equipamentos específicos para apoiar essas crianças.

Importa recordar que no gráfico nº 5, 60% das monitoras afirmaram que o jardim encontrava-se em condições aceitáveis para receber as crianças deficientes. 20% acham que as condições eram boas. Porém, essas mesmas monitoras ao serem questionadas em relação aos equipamentos e materiais específicos para os deficientes visuais, desta feita, afirmam que o jardim não está equipado nem com materiais nem com equipamentos específicos. Portanto, feitas as análises dos dados, podemos considerar que o jardim não está preparado para receber e dar uma educação adequada aos deficientes visuais.

## **2.10 Acompanhamento de Crianças Deficientes Visuais ao Jardim?**

Em relação a esta matéria, ou seja que elemento da família costuma acompanhar as crianças deficientes visuais ao jardim de infância, todas as monitoras envolvidas no estudo, responderam que as mães é que habitualmente acompanham as crianças deficientes visuais ao jardim, esses dados demonstram que as mães estão mais presentes no processo educativo dos filhos. Pois, entendemos que é fundamental a participação dos pais (sexo masculino) no processo do ensino e aprendizagem dos filhos, quer seja deficientes visuais ou não.

## **2.11 Participação dos Pais nas Actividades Extra-curriculares**

Neste ponto, as opiniões aparecem divididas, 20% das pessoas questionadas responderam que os pais são completamente ausentes, nunca participam. Enquanto que 40% dizem que nem todas as vezes que o jardim organiza actividades extra-curriculares, os pais aparecem, ou seja “às vezes aparecem às vezes não”. Por outro lado, registamos que os restantes 40% confirmaram que sempre que o jardim realiza actividades do género, os pais participam.

Ao analisar os dados apresentados, constatamos que não há uma participação massiva dos pais nas actividades extra-curriculares mas, deve-se realçar uma razoável taxa de participação dos mesmos nas referidas actividades.

## **2.12 Opinião das Monitoras em relação à Inclusão de Deficientes Visuais no Jardim**

Em relação a inclusão educativa, os dados recolhidos demonstram que as monitoras são a favor da inclusão de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não. Afirmam ainda que o jardim não deve de forma alguma, sobe os protestos de seja o que for, excluir nenhuma criança do ambiente escolar por causa da sua condição.

Portanto, notamos que no seio das monitoras do jardim em estudo existe uma grande sensibilidade e abertura para inclusão.

Isso quanto a nós é muito positivo porque entendemos que uma das condições indispensáveis para a inclusão, é precisamente a abertura e aceitação por parte dos profissionais de educação em relação à condição dos seus respectivos educandos, neste caso concreto alunos com deficiências visuais. Portanto, são as monitoras é que lidam a maior parte das vezes com essas crianças nos jardins de infância e são elas, as principais responsáveis pelos sucessos dessas crianças.

## **2.13 Opinião das Monitoras em Relação aos Obstáculos na Inclusão**

Instadas a opinar sobre os obstáculos e entraves que dificultam a inclusão, 60% das opiniões das monitoras apontam para a falta de informações por parte dos familiares das crianças com NEE no jardim.

Enquanto que 20% reconhecem que a falta de preparação das monitoras constituem verdadeiros entraves a inclusão. Por outro lado, os restantes 20% apontam outras causas como obstáculos. Causas como o receio, medo, vergonha entre outras causas.

Através das análises dos dados ( dos questionários), podemos observar que as opiniões estão longe de serem unânimes, tendo em conta as complexidades e diversidades das causas apontadas como constrangimentos à inclusão. Nota-se no entanto, que são poucas (20%) aquelas que assumem que a falta de preparação dos profissionais de educação representam entraves à inclusão. Por outro lado, a maior parte das opiniões (60%) atribuem toda a responsabilidade do fracasso à família.

## **3 Análises das Entrevistas**

### **3.1 Entrevista com a Directora do Jardim “Sorriso”**

Quisemos saber junto da directora do “jardim “Sorriso”, dos principais constrangimentos e obstáculos que possa estar por detrás da inclusão.

Começamos por perguntá-la se existe ou não crianças portadoras de deficiência visual no jardim. Segundo ela, “ *supostamente haverá algumas crianças que sofrem de problemas visuais, porém só posso afirmar com propriedade que temos no nosso jardim, uma criança de sexo feminino que é deficiente visual, foi-lhe diagnosticada ainda antes de entrar no jardim, perda de percepção luminosa em um dos olhos*”.

Os principais constrangimentos que a direcção tem enfrentado face a inclusão de crianças portadoras de deficiências visuais, a directora afirma: “*os principais obstáculos residem-se na falta de formação e qualificação das monitoras*”. Adianta que apesar de algumas delas terem participado em algumas acções de capacitação pontuais mas, considera que “*a carga horária é manifestamente insuficiente*” e que com as acções referidas pouco ou nada se consegue fazer.

Aponta um conjunto de outros constrangimentos, tais como rampas de acesso, equipamentos e matérias didácticos adequados.

Em relação a rampas de acesso, desdramatiza, afirmando que são obstáculos de menor escala, segundo ela são de fácil resolução. Insiste que o problema maior é mesmo a formação e capacitação das monitoras, pois considera que estando elas preparadas, podem facilmente confeccionar matérias didácticos para o efeito.

Questionada sobre o que a sua direcção tem feito para colmatar o défice (falta de preparação da sua equipa), por forma a suprir essas dificuldades, afirma que a sua direcção pouco ou nada pode fazer, tendo em conta que se trata de um processo complexo e que acarreta alguns custos, adianta que falta-lhe autonomia quer financeira quer administrativa.

Por isso, acha que a solução para esses problemas deve ser equacionada através da Fundação Cabo-Verdiana de Solidariedade, entidade proprietária do jardim. Considera que através da cooperação existente entre a Fundação e os parceiros (nacionais e estrangeiros) com os quais tem uma boa relação de amizade, pode promover acções de formações, aquisições de equipamentos e materiais didácticos para poder dar respostas a esses problemas.

Interrogada, se acha que as monitoras estão preparadas para trabalharem com crianças portadoras de deficiências visuais, responde: *“há vontade, as monitoras têm grandes sensibilidades em relação a esta questão mas, não bastam apenas vontade e sensibilidade. É preciso formação que as preparam com conhecimentos técnicos e pedagógicos sólidos para que se possam estar melhores capacitadas para o efeito”*.

Esta afirmação vai ao encontro ao que afirmam, Correia et al (1999) para esses autores é fundamental o papel das instituições de formação. Estas, devem preparar os professores com formações de nível: inicial, especializada e contínua. Para poderem estar técnica e pedagogicamente preparados e dar respostas positivas a esse desafio.

Em relação à sua opinião sobre à inclusão de crianças com deficientes visuais no seu jardim, ela não parece ter duvidas, na sua opinião nenhuma criança deve ser prejudicada

por causa da sua deficiência. Diz que a sua direcção tem feito, e tudo fará para incluir, todos independentemente das suas respectivas condições.

## **Conclusões e Recomendações**

Chegado a esta fase, apraz-nos esclarecer que não foi, nem será nossa intenção esgotar o tema do estudo apresentado neste trabalho de investigação. Consciente estamos nós, de que alguma coisa para inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, está sendo feita mas, é preciso que os esforços sejam redobrados para que passemos a considerar que de facto estão criadas as condições efectivas para uma verdadeira inclusão de crianças com deficiências visuais no sistema educativo Cabo-Verdiano.

A inclusão do deficiente visual nas escolas não pode ser mais entendida como algo de insólito ou que suscita espanto, mas sim, como um processo completamente natural da vida escolar da criança.

Não podemos encarar a diferença como algo ameaçadora, que gera intranquilidade, insegurança e frustrações. Não se pode jamais, afastar criança do seu convívio com outros colegas.

A inclusão do Deficiente visual no ensino regular deve realizar-se então, além do processo de ensino-aprendizagem convencional, como complemento para a educação visual, que apresenta a cegueira não como uma limitação física, mas como uma realidade que se devidamente abordada, ensina à sociedade, sobre as potencialidades e as capacidades dos seus portadores. Actualmente, há lugar para deficientes visuais em Cabo Verde, pode-se encontrar em vários sectores da economia, pessoas portadoras de deficiência visual, onde em muitos casos o seu nível de produção ombreia-se com as de pessoas normais. Portanto, isso para concluir que é necessário um reforço de acções por forma a garantir uma efectiva inclusão, e isso começa na infância, na educação infantil. Mas para que tudo isso aconteça é necessário o envolvimento, a vontade política, disposição de educadores/Professores, enfim, de todos quantos se interessam por aquilo que se chama de Educação Especial. A abordagem desse problema é complexo, e exige diferentes instrumentos de interpretação. Nota-se porém, que os educadores/professores não estão preparados para lidar com o tema e, seria impreterivelmente necessário equipas de profissionais comprometidos para poder transmitir conhecimentos na sua amplitude.

Assim, é necessário que a escola assuma a sua responsabilidade, que seja flexível, que se adequa às necessidades dos alunos. O educando (deficientes) deve deixar de ser visto como um incapaz, dono das culpas e vítima da desgraça. Para que isso venha ser realidade, faz-se necessário promover debates e accionar os mecanismos potencializadora de uma acção positiva, criando as bases que fomentem recursos para a criação de uma escola capaz de ver e trabalhar a criança como um todo, desafiando as suas potencialidades e ter um respeito escrupuloso para com as suas diferenças.

A educação especial não pode demarcar-se dessa nova visão, pois as pessoas deficientes visuais precisam compartilhar as suas experiencias, sentimentos, como qualquer outra pessoa dita normal. Enfim precisam construir os seus conceitos.

É de se realçar que vivemos numa sociedade muito preconceituosa, que vê de forma diferente todos aqueles que de alguma forma apresenta alguma deficiência, é preciso mudar esse quadro para que se possa aceitar e conviver com a diferença.

Em relação ao “Jardim Sorriso”, onde o estudo se incidiu, pode-se concluir que a inclusão não se verifica. Apesar de haver muita vontade, sensibilidade e consciencialização em relação ao assunto por parte da direcção e seus profissionais.

Pelo facto de haver nesse jardim, uma criança portadora da deficiência visual, não se pode considerar que se está perante uma educação inclusão. Pois, sabe-se que a verdadeira inclusão implica a criação de um conjunto de condições, tais como a formação dos profissionais, aquisição de materiais e equipamentos adequados, flexibilização curricular, melhoramento de espaço físico (luminosidade, rampas de acesso, facilidade em orientação e mobilidade) e uma equipa pluridisciplinar que acompanham e avaliam a evolução das crianças com NEE. Fica claro neste estudo, que os vários conceitos explanados neste trabalho de investigação evoluíram ao longo do tempo, de acordo com as transformações de valores, concepções que a deficiência adquiriu em diferentes momentos históricos.

Importa frisar que muita coisa precisa ser mudada. Os professores/educadores e o jardim não estão preparados para receber as crianças com deficiências visuais em sala de aula. Faltam recursos e especializações.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. *Deficiência Visual*. Instituto Benjamim Constant, 2002. Disponível em: <http://www.ibcnet.org.br/paginas/cegueira/artigo11.htm>.
- BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997
- BELMIRO, Joana. *A Valorização do Braille na Educação*. Palestra Proferida no Seminário de Biblioteca Braille, Natal, Rio de Janeiro, 5/6 de Setembro de 2001. Disponível em: <http://www.cantinhodapandora.htm>.
- BRUNO, Marilda M. G. *Deficiência Visual: reflexão da prática pedagógica*. São Paulo: Laramaga, 1997.
- Conversa sobre deficiência visual*. Revista Contato. São Paulo: Laramara, nº 3, 1993.
- CORREIA e CABRAL (1999) in: COOREIA, Luís Miranda (Coord.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, Lda., 1999.
- CORREIA, Luís Miranda de (Org.) *Educação Especial e Inclusão: quem Disser que uma Sobrevive sem Outra Não está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, Lda., 2003.
- FUNDAÇÃO LARAMAGA, Disponível em: <http://www.laramaga.org.br>.
- HEGARTY (2001) in: RODRIGUES, Davide. *Educação e Diferença: Valores e Prática para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, Lda., 2001.
- INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL. Instituto Benjamim Constant. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/textos/defvisual/inbadev.htm>.



*Informações Básicas sobre Deficiência Visual*. Instituto Benjamim Constant. Disponível em: <http://entreamigos.com.br/textos/defvisu/inbadev.htm>. Consultado em 15/03/2009.

LADEIRA, Fernanda & QUEIRÓS, Serafim. *Compreender a Baixa Visão*. Lisboa: M.E/Departamento da Educação Básica, 2002.

LEOHARDT, Mercé. *La escuela integradora: cuadernos par la education del deficiente sensorial*. Barcelona: Gredos, 1984.

LOWENFELD, Victor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editirial Kapelusz, 1961.

MADUREIRA, Isabel Pizarro & LEITE, Teresa Santos. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MANSINI, Elcie F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: CORDE, 1994.

MANZINI, Eduardo (Org.) *Integração do Aluno com Deficiência: Perspectivas e Prática Pedagógica*. São Paulo: Unesp, 1999.

MANZINI, Eduardo (Org.). *Integração do aluno com deficiência: perspectivas e prática pedagógica*. Marília/SP: Unesp, 1999.

MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (1997) in: BAUTISTA, Rafael (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: DINALIVRO. 1997

MEC. Instituto Benjamim Constant. *Revista Benjamim Constant*. Rio de Janeiro: Vol. 3, nº 6, 1997.

MENDONÇA, Alberto; MIGUEL, Cristina et al. *Alunos Cegos e com Baixa Visão. Orientações Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.

RIEF, Sandra et al. *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva: estratégia pronto a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com Necessidades de Aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora, Lda., 2000.

SALAMANCA, *Declaração de Linhas de acção sobre Necessidades Educativas*. Espanha, 1994. Trado. E Ed. CORDE, Brasília, 1994.

SALOMON, Sonhai. *Deficiência Visual: Um Novo Sentido de Vida*. São Paulo: Editora LTR, 2002.

SENAI, D.N. *Curso de Escrita Braille para os Docentes: Manual do Participante*. São Paulo: S/E, 2001

VYGOTSKI, L. S. *El niño ciego*. In: *Obras Completas*, Vol. V, Habana: Cuba, 1998.

## **Publicações periódicas**

**Censo 2000** Instituto Nacional de Estatísticas. (2000). Recenseamento Geral da População e Habitação.

Constituição da República de Cabo Verde, 1ª Revisão Ordinária/1999. Assembleia Nacional, Edição de 2000.

Termos de Referência, Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, Ministério da Educação. DGEBS/Educação Especial (2006)

# Anexos

Anexo 1 – Questionários para monitoras

**UNIVERSIDADE DE CABO VERDE**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

O presente questionário destina-se as monitoras do jardim “Sorriso”, o objectivo é recolher informações sobre inclusão das crianças com deficiências visuais no jardim “Sorriso”.

O questionário é anónimo e os dados que nele constam, são confidenciais e servem exclusivamente para o presente estudo.

Agradecemos desde já a colaboração prestada para execução deste estudo.

1- Jardim \_\_\_\_\_ Localidade \_\_\_\_\_ nº de crianças \_\_\_\_\_

**2- Nível de escolaridade**

- 1- 6ª Classe \_\_\_\_\_
- 2- 10º Ano \_\_\_\_\_
- 3- 12º Ano \_\_\_\_\_
- 4- Instituto pedagógico \_\_\_\_\_
- 5- Outros \_\_\_\_\_

**3- Já participou em alguma formação em Necessidades Educativas Especiais?**

- 1 – Sim \_\_\_\_\_
- 2 – não \_\_\_\_\_

**4- Se sim, especifique em qual?**

- 1- Deficiência Visual \_\_\_\_\_

- 2- Deficiência Auditivo\_\_\_\_\_
- 3- Deficiência motora\_\_\_\_\_
- 4- Deficiência Mental\_\_\_\_\_
- 5- Outros\_\_\_\_\_

**5- Que instituição ou instituições promoveram essas formações?**

---

---

**6- Quanto tempo/horas demoraram as formações?**

- 1- 20 Horas\_\_\_\_\_
- 2- 30 Horas\_\_\_\_\_
- 3- 40 Horas\_\_\_\_\_
- 4- Outro\_\_\_\_\_

**7-considera que está preparada(o) para trabalhar com crianças com deficiências Visuais, num universo de 0 a 10 pontos, como é que se classificaria?**

- 1- 0 a 4 pontos\_\_\_\_\_
- 2- 5 a 7 pontos\_\_\_\_\_
- 3- 8 a 10\_\_\_\_\_

**8- No seu jardim existe crianças com deficiências visuais?**

- 1- Sim\_\_\_\_\_
- 2- Não\_\_\_\_\_

**9- Se sim, quantas? \_\_\_\_\_**

**10- As crianças com NEE no seu jardim, são acompanhadas?**

- 1- Sim\_\_\_\_\_
- 2- Não \_\_\_\_\_

**11- Se sim, por quem?**

- 1- Equipa multidisciplinar\_\_\_\_\_
- 2- Psicólogos \_\_\_\_\_

- 3- Equipa do Ministério da Educação (Educação Especial) \_\_\_\_\_
- 4- Outros \_\_\_\_\_

**12- Quantas vezes visitam essas crianças?**

- 1- Diariamente \_\_\_\_\_
- 2- Semanalmente \_\_\_\_\_
- 3- Quinzenalmente \_\_\_\_\_
- 4- Mensalmente \_\_\_\_\_
- 5- Outro \_\_\_\_\_

**13- Qual a sua opinião em relação as condições do seu jardim de receber crianças com deficiências visuais?**

- 1- Más \_\_\_\_\_
- 2- Aceitáveis \_\_\_\_\_
- 3- Boas \_\_\_\_\_

**15- As actividades curriculares no seu jardim vão ao encontro de todas as crianças?**

- 1- Sim \_\_\_\_\_
- 2- Não \_\_\_\_\_
- 3- As vezes \_\_\_\_\_

**16- As crianças com deficiências visuais participam em todas as actividades planificadas no seu jardim?**

- 1- Não participam \_\_\_\_\_
- 2- As vezes \_\_\_\_\_
- 3- Sempre \_\_\_\_\_

**17- Se não, porquê?**

\_\_\_\_\_

**18- Existe um plano específico para acompanhar as crianças com NEE no seu jardim?**

1- Sim \_\_\_\_\_

2- Não \_\_\_\_\_

**19- Se sim, quem elabora este plano?**

1- Equipa que acompanha a criança \_\_\_\_\_

2- Direcção do jardim \_\_\_\_\_

3- Monitoras \_\_\_\_\_

4- Outros \_\_\_\_\_

**20- Nos trabalhos de grupo, as crianças com deficiências visuais integram-se facilmente?**

1- Sim \_\_\_\_\_

2- Não \_\_\_\_\_

**21- como caracteriza o relacionamento com crianças ditas “normais” com as crianças com deficiências visuais?**

1- Entendimento perfeito \_\_\_\_

2- Relacionamento fácil \_\_\_\_

3- Relacionamento suficiente \_\_\_\_

4- Relacionamento difícil \_\_\_\_

**22- No seu jardim existe materiais/equipamentos específicos e especializados para as crianças com deficiências visuais?**

1- Nenhum \_\_\_\_\_

2- Pouco \_\_\_\_

3- Razoável \_\_\_\_

4- Muitos \_\_\_\_\_

**23- Quem costuma levar as crianças com deficiências visuais ao seu jardim?**

1- Pai \_\_\_\_\_

2- Mãe \_\_\_\_\_

3- Irmãos \_\_\_\_\_

4- Outros \_\_\_\_\_

**24- Os pais de crianças com deficiências visuais participam nas actividades extra curriculares programadas pelo jardim?**

1- Nunca\_\_\_\_

2- As vezes \_\_\_\_\_

3- Sempre\_\_\_\_\_

**25- Qual a sua opinião em relação a inclusão de crianças com deficiências visuais no seu jardim?**

---

---

---

**26- Na sua opinião qual é o principal obstáculo na inclusão das crianças com deficiências visuais no seu jardim?**

1- Falta de informação das famílias \_\_\_\_

2- Falta de capacitação das monitoras \_\_\_\_\_

3- Direcção do jardim não aceita essas crianças\_\_\_\_\_

4- Outros \_\_\_\_\_

**27 Deixa uma sugestão sobre a inclusão das crianças com deficiências visuais nos jardins-de-infância.**

---

---

---

---

---



## Anexo 2 - Entrevista com a Directora do Jardim Sorriso

Entrevista - 1

Data – 05 de Agosto de 2010

Apresentação: Sou André Barreto da Moura, estou neste momento a terminar a minha licenciatura na Universidade de Cabo Verde, neste âmbito estou a recolher informações para a feitura da minha monografia, cujo tema escolhido é “ Inclusão das Crianças com Deficiências Visuais no Ensino Infantil Regular”. Para a realização deste estudo, a sua colaboração é de suma importância. Vou lhe garantir que a entrevista é anónima e os dados nela recolhidos são confidenciais e servem exclusivamente para o presente estudo.

Agradecemos desde já a atenção dispensada.

**A – Dados Pessoais do (a) entrevistado(a)**\_\_\_\_\_

**B – Dados Académicos**\_\_\_\_\_

1 – Existe no seu jardim, crianças com deficiências visuais?

---

---

---

2 – Quantas Crianças portadoras de deficiências visuais há no seu jardim?

---

---

---

3 – Acha que o seu jardim está preparado (com matérias e equipamentos ) para acolher crianças com NEE?

---

---

---

4 – Quais são os principais constrangimentos que a sua direcção enfrenta face a inclusão de crianças com deficiências visuais?

---

---

---

5 – Acha que as monitoras do seu jardim estão capacitadas (com formação e especialização), para trabalhar com crianças portadoras de deficiências?.

---

---

---

6- O que é que acha da inclusão das crianças com deficiências visuais no seu jardim, quer comentar?.

---

---

---

### **Anexo 3 - Entrevista com a Mãe de uma Criança Deficiente Visual**

#### **Entrevista - 2**

Data – 06 de Agosto de 2010

**Apresentação:** Sou André Barreto da Moura, estou neste momento a terminar a minha licenciatura na Universidade de Cabo Verde, neste âmbito estou a recolher informações para a feitura da minha monografia, cujo tema escolhido é “ Inclusão das Crianças com Deficiências Visuais no Ensino Infantil Regular”. Para a realização deste estudo, a sua colaboração é de suma importância. Vou lhe adiantar que a entrevista é anónima e os dados nela recolhidos são confidenciais e servem exclusivamente para o presente estudo.

Agradecemos desde já a atenção dispensada.

#### **A - Dados Pessoais da (a) entrevistada (opcional)**

1 – Moram onde? \_\_\_\_\_

2 – Quantos filhos tem? \_\_\_\_\_

3 – Como é composto o vosso núcleo familiar?

\_\_\_\_\_

4- Como é que considera a vossa condição socioeconómica?

\_\_\_\_\_

5 – como é o comportamento/relacionamento com as pessoas da criança fora do ambiente escolar (em casa e na comunidade)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6 – quem e quando descobriram que a criança era portadora de deficiência visual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7 – quais foram os sinais de alerta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8 - Qual foi a sua reacção, enquanto mãe?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- quais foram os principais obstáculos/constrangimentos que enfrentou para poder colocar o seu filho no jardim sorriso?

---

---